

ESPECIALIZACIÓN EN LENGUAJES ARTÍSTICOS

FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



TRABAJO FINAL PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE ESPECIALISTA

INTRODUCCIÓN A LA CLAVE TONAL BAJA PARA FOTOGRAFÍA DIGITAL ACROMÁTICA: UNA METODOLOGÍA EDUCATIVA PARA EL ARTE DE LAS SOMBRAS.

Autor: DG. RICARDO J. A. ERCOLALO

Directora: PROF. MARIEL CIAFARDO

BUENOS AIRES, ARGENTINA, 2018



CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Agradezco haber tenido la oportunidad de estudiar en la universidad pública argentina, tanto por mi carrera de grado en la Universidad de Buenos Aires como por mis dos carreras de posgrado en la Universidad Nacional de La Plata. En la universidad pública me he formado como profesional y académico, pero también como ciudadano.

Agradezco también a quienes durante todos estos años, con aciertos y desaciertos pero con pasión y vocación, han sido mis educadores/as. Y a todas aquellas personas que han hecho y que hacen posible la existencia de la universidad pública en nuestro país.

INDICE GENERAL:

1. Introducción	05
1.1. Interés personal	06
1.2. Contenidos, problemas y relevancia del tema	07
1.3. Campo académico	10
1.4. Referencias conceptuales	11
1.5. Hipótesis	12
1.6. Objetivos	13
2. Capítulo I: Elementos de la situación educativa: estudio de caso	14
2.1. Educador/a, educandos/as y la concepción bancaria	16
2.2. Los contenidos	19
2.3. Espacio-tiempo pedagógico	23
2.4. Entrevista	27
3. Capítulo II: Estrategias para la enseñanza	32
3.1. Los contenidos	32
3.1.1. Alumbrar e iluminar	33
3.1.2. Iluminación natural e iluminación artificial	33
3.1.3. Iluminación direccional e iluminación difusa	34
3.1.4. Ubicación del foco lumínico	34
3.1.5. La escala acromática	35
3.1.6. Las claves tonales	36
3.1.7. Tamaños de planos	37
3.1.8. Angulaciones de cámara	39
3.1.9. Referencias visuales	40
3.2. Los recursos materiales y edilicios	40
3.3. El espacio-tiempo pedagógico	42
3.3.1. Una secuencia didáctica	43
3.4. El trabajo colectivo	47
3.5. Debatir y reflexionar	48
4. Capítulo III: Contrastación empírica	49
4.1. Pasos previos	49

4.1.1. Espacio-tiempo pedagógico y recursos edilicios	50
4.1.2. Equipo de trabajo: recursos humanos y materiales	51
4.2. El taller	52
4.2.1. Presentación del equipo	52
4.2.2. Presentación de los materiales	52
4.2.3. Módulo teórico	54
4.2.4. Módulo práctico	56
4.2.5. Reflexión escrita	64
4.2.6. Visualización y debate	65
5. Conclusiones	68
5.1. Consideraciones finales	71
6. Referencias bibliográficas	74
6.1. Para el/la educador/a	74
6.2. Para los/as educandos/as: lectura obligatoria	75
6.3. Para los/as educandos/as: lectura opcional	75
7. Anexo	76
7.1. Afiches promocionales	76
7.1.1. Ficha de participación	77
7.2. Placas de la presentación visual	78
7.3. Referencias visuales para la enseñanza	80
7.4. Registro visual de la experiencia	83
7.4.1. Trabajos realizados en el taller	91
7.5. Enseñanza para otros niveles educativos	93
7.5.1. Nivel inicial	93
7.5.2. Nivel medio	93

Introducción a la clave tonal baja para fotografía digital acromática:

Una metodología educativa para el arte de las sombras.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta emerge de los seminarios cursados en el marco de la Especialización en Lenguajes Artísticos en la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. En este trabajo me propongo abordar la cuestión de la enseñanza de la iluminación en clave tonal baja para fotografía acromática. Se articulará bibliografía específica, actualizada y adquirida en el seminario *Lenguaje Visual* de Mariel Ciafardo y Agustín Siraí, con las estrategias dinámicas e inclusivas para la enseñanza, discutidas y elaboradas en el seminario *Estrategias para la enseñanza del Lenguaje Visual* de Francisco Viña y Camilo Garbin. A su vez, se incorporan conceptos teóricos, analíticos y críticos aprendidos y desarrollados en el seminario *Pedagogía y didáctica de los lenguajes artísticos* de Leopoldo Dameno y Graciana Pérez Lus, donde recupero como diseñador latinoamericano voces de nuestro continente que nutren el marco teórico-educativo: Gabriela Augustowsky, Daniel Belinche, Mariel Ciafardo, Paulo Freire y Simón Rodríguez. Se rechaza terminantemente una educación bancaria, y se propone una participación activa y protagonista de los/as educandos/as. Finalmente, el trabajo se desarrolla partiendo del ordenamiento metodológico elaborado en el Taller de trabajo final de María Elena Larrègle y Silvia García.

La estructura del trabajo está conformada por: una introducción, tres capítulos, conclusiones, referencias bibliográficas y un anexo. En la introducción expondré motivaciones personales que me llevaron a elegir el tema de la clave baja, la justificación del tema y una serie de problemas inherentes al contenido de la iluminación, como también los campos de acción académicos donde podría aplicarse el trabajo, un marco de referencia conceptual contemporáneo y latinoamericano, la hipótesis, objetivo general y objetivos específicos.

En el primer capítulo presento un análisis teórico-crítico que he realizado sobre la

asignatura *Morfología*, con algunas consideraciones sobre la concepción tecnicista-bancaria y su pervivencia. Aquí, reflexiono sobre los cinco elementos de la situación educativa planteados por Freire: educador/a, educandos/as, contenidos, espacio pedagógico y tiempo pedagógico. Incluyo además, una entrevista realizada a un colega diseñador gráfico.

En el segundo capítulo nos adentraremos al contenido temático elegido del Lenguaje visual: iluminación y valor. Allí, veremos el marco teórico compuesto por ubicaciones del foco lumínico, claves tonales y tamaños de planos, entre otros. En este capítulo además, propondré cinco estrategias pedagógicas para la enseñanza del contenido relacionadas con las problemáticas analizadas en el capítulo precedente, para que pueda ser llevado a la práctica en un espacio-tiempo pedagógico.

En el tercer capítulo se presentará una experiencia educativa donde se ha puesto en práctica lo señalado en el capítulo precedente, y donde las hipótesis y objetivos han sido contrastados empíricamente. En las conclusiones, se podrán encontrar reflexiones y consideraciones sobre la praxis del trabajo y algunas consideraciones del proyecto.

En las referencias bibliográficas se encontrarán los textos referidos en este trabajo pero también, una subdivisión con una selección de textos indicados para aquellos/as educandos/as que asistan al taller.

Finalmente, el anexo, allí podrá encontrarse la ficha de participación que fue enviada a los participantes del taller, las placas que fueron utilizadas en la presentación visual del módulo teórico, las referencias visuales de obras, el registro visual de la puesta en práctica del presente trabajo y una mención a la eventual aplicación del taller a otros niveles del sistema educativo.

1.1. Interés personal.

Elegí un contenido del arte que me interesaba explorar y expandir: iluminación y valor, más concretamente, la enseñanza/producción de obras en *clave tonal baja acromática*, ya que su estética oscura y sombría siempre atrajo mi atención. Sin embargo, como durante mi recorrido académico este ha sido un contenido un tanto esquivo, prácticamente ausente, consideré propicia esta instancia para realizar un trabajo que me permitiera abordarlo, explorarlo, interrogarlo, ejercitarlo y finalmente, transmitirlo.

1.2. Contenidos, problemas y relevancia del tema.

1.2.1. El problema principal que pretendo abordar es el contenido de la iluminación y esto se debe a dos motivos, relacionados y paradójicos: su importancia y su escasez educativa. La importancia de abordar el contenido de la iluminación, como dice Ciafardo, consiste en que es un contenido central¹ del Lenguaje Visual (Belinche, 2011:244), sin embargo, nos encontramos con un problema importante, y es que su enseñanza suele quedar relegada². En efecto, “(...) la fotografía como contenido de enseñanza en las áreas artísticas u otros espacios curriculares ha sido escasa” (Augustowsky, 2012:54), y esto lógicamente se traslada al desconocimiento de vocabulario específico de la disciplina. Recupero aquí a estas dos autoras por su destacada pertinencia a la problemática que planteo: no solo se desempeñan en el ámbito educativo artístico, sino que además, lo hacen en nuestro tiempo y en nuestro espacio, es decir, con problemáticas de la educación artística contemporánea y latinoamericana. Al respecto, y en consonancia con esta propuesta, como podrá apreciarse, mi trabajo se orienta hacia un predominio latinoamericano y contemporáneo, tanto por los autores incluidos en el marco de referencia conceptual como en la producción de sus textos. Lo mismo ocurre con las obras escogidas para las referencias visuales, de predominio absolutamente nacional y reciente.

1.2.2 Esto guarda relación con un segundo problema: la hegemonía de ejemplos visuales exógenos en la enseñanza del arte con una contundente omisión a obras latinoamericanas³. Durante la formación académica de muchos/as de nosotros/as, estas

1 Este aspecto entra en consideración debido a que el contenido iluminación y valor no fue desarrollado en el recorrido académico de muchos/as diseñadores/as, y algunos hemos tenido dificultades para abordar determinados trabajos prácticos justamente por ese motivo. Resumidamente, recupero dos casos ocurridos durante nuestra carrera de grado universitario en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires: En la asignatura *Diseño gráfico para la educación*, se presentó la oportunidad de realizar un trabajo de afiche con fotografías, pero como la mayoría de los/as educandos/as desconocía como producirlas, evidentemente por carecer de conocimientos de iluminación, tuvieron que recurrir a bancos de imágenes de internet. Es como señala Michael Freeman: “uno de los pasos más importantes para aprender las técnicas de fotografía es hacer una apreciación del papel que juega la iluminación” (1998:44). El segundo caso, como desarrollaré más adelante, ocurrió al momento de producir un diseño cinético para la asignatura *Morfología*, el trabajo consistía en producir un video y obviamente debía ser iluminado, sin embargo no fueron enseñadas ni las ubicaciones básicas del foco lumínico. Si bien ambos trabajos se terminaron concretando, se privó de lo más importantes: la experiencia de aprender y de utilizar las herramientas de un contenido básico e ineludible como la iluminación. De esta manera, si consideramos el plano educativo se podría decir que ambas experiencias fracasaron.

2 Sin embargo, hoy en día es posible hallar un trabajo práctico denominado *Luz real y luz representada* en la cátedra Ciafardo de *Lenguaje Visual 1B*, correspondiente a la enseñanza de grado universitario.

3 Lógicamente, este término incluye a lo nacional.

producciones han sido omitidas en *pro* de producciones foráneas, como si aquello realizado en nuestro propio continente no fuese legítimamente válido para la enseñanza. Se olvida así que el arte no solo enseña conceptos, también construye identidad, siendo además un aspecto central de la vida “la capacidad de simbolización” (Belinche, 2011:8). El corpus de obras con el que trabajaré para abordar y sistematizar los criterios estéticos, son producciones propias, muchas de ellas realizadas específicamente para este trabajo. Esto se debe principalmente a la ausencia de un material disponible, sistematizado o catalogado sobre la temática. De hecho, en las bibliotecas donde he consultado su acervo no existían fichas con entradas técnicas como por ejemplo: *clave tonal baja*. De manera similar sucede con los libros disponibles en el mercado actual, si bien es posible hallar algún capítulo o inclusive algún libro destinado a la fotografía acromática (con la errónea denominación de “blanco y negro”), las referencias latinoamericanas son sumamente invisibilizadas.

Lamentablemente, las escasas referencias visuales que sí he podido hallar⁴ a través de publicaciones de libros⁵, son trabajos realizados con equipamiento profesional y con varias fuentes de iluminación, una cuestión que sobrepasa la aplicación a un taller de carácter inclusivo⁶ e introductorio. Esto se debe a que ciertos equipamientos no están al alcance económico de todos/as, y que la utilización de fuentes de luces simultáneas en una misma obra dificulta el reconocimiento de las ubicaciones lumínicas básicas para aquellos/as que se estén iniciando. Lógicamente, no sería honesto para los/as educandos/as traer referencias de aquello que no van a poder realizar en el taller. Por otra parte, una vez que el taller haya sido puesto en marcha y con el transcurrir de las clases, se espera que sean los/as propios/as educandos/as, quienes mediante la producción

4 Agradezco al personal de la Fototeca Benito Panunzi de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno por permitirme indagar en el acervo bibliográfico, especialmente la generosa predisposición de Abel Alexander y de Walter García.

5 Por ejemplo, el caso de la legendaria Annemarie Heinrich, quien desde pequeña se formó en Argentina y produjo una vasta obra entre 1930 y 1970. En nuestro país, ha realizado numerosos retratos acromáticos a personalidades de la cultura nacional, por ejemplo: Eva Perón y Jorge Luis Borges. Otro autor a destacar es el de Sebastião Salgado, de Brasil, de quien pude hallar algunas obras acromáticas en planos de conjunto realizadas en los años ochenta. Y un tanto más contemporáneo, cabe mencionar al fotógrafo argentino Eduardo Longoni, de quien he podido encontrar algunas imágenes acromáticas producidas en un monasterio, y con quien me he puesto en contacto a través de Alexander para una futura entrevista sobre el tema.

6 Evidentemente, de ser posible extrapolar este taller introductorio a una asignatura propia, con un espacio-tiempo pedagógico prolongado, y donde una institución educativa pueda poner a disposición de los/as educandos/as todos los equipamientos técnicos necesarios para la realización de los trabajos prácticos, las obras halladas serán de ineludible referencia.

de sus obras, nutran el marco de referencias visuales.

1.2.3. Finalmente, y relacionado a su vez con los dos problemas expuestos: el del contenido y el de la omisión latinoamericana, considero que existen otras tres problemáticas derivadas: los recursos requeridos para enseñar/aprender, la concepción bancaria educativa, y lo individual/colectivo como método para el aprendizaje. Sobre los recursos, el problema más evidente está en la escasa consideración que se tiene habitualmente del contexto socio-económico de los/as educandos/as en relación a determinados trabajos prácticos que les son solicitados⁷.

Sobre la concepción bancaria en ámbitos educativos, nos encontramos con que aun pervive una destacada o residual formación tecnicista-bancaria. Una concepción bancaria es aquella que impone pasividad e inhibe el poder creador de los/as educandos/as (Freire, 2014:86). Una educación bancaria aplasta la pasión.

Sobre lo colectivo, al momento de afrontar determinados trabajos grupales, he notado resistencia y/o inequidad en varios/as educandos/as. Este desanimo también estuvo vinculado a la educación bancaria cuando determinados/as educadores/as confeccionaban o dejaban confeccionar *grupos* de trabajo como si sus educandos/as fuesen manadas o meras incidencias, en vez de conformar *equipos*⁸ de trabajo que considerasen sus aptitudes. Evidentemente, para lograrlo se necesita conocer a los/as propios/as educandos/as. Por eso, este trabajo pretende situar a los/as educandos/as como protagonistas de la enseñanza, escuchando y motivando sus propias voces y puntos de vista, para que experimenten, aprendan y disfruten del trabajo, y que no sea una técnica o modelo tecnicista-bancario el que se imponga por sobre sus intereses. Porque “(...) los

7 Me refiero al recorrido académico que hemos transitado muchos/as diseñadores/as en nuestra carrera de grado universitario. Al respecto, han surgido interesantes debates reflexivos sobre este tema, en la cátedra Lupano correspondiente a la asignatura *Historia y teoría de la técnica*, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

8 El diccionario en línea de la Real Academia Española, define *grupo* como una “pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto...” y *equipo* como un “grupo de personas organizado para...”. Si bien hay una distinción entre estas palabras, considero que no la ofrece claramente (algo que también, como se verá más adelante en este trabajo, ocurre con las palabras *alumbrar* e *iluminar*). Es por eso, que considero a un *grupo* como un agrupamiento de sujetos u objetos, mientras que un *equipo* es la conformación colectiva de sujetos con roles personales. Esto es claramente evidente en el campo del arte, por ejemplo, en el cine, donde sus hacedores no son un agrupamiento de seres sino un equipo de sujetos: un/a director/a, un/a productor/a, un/a iluminador/a, un/a sonidista, etc, cada uno/a con una función específica. También se evidencia en otros campos de trabajo colectivo como en el deporte, por ejemplo, el fútbol: Nadie habla de *grupo* de fútbol, sino de *equipo* de fútbol, puesto que aquí también, cada sujeto tiene una función específica: arquero/a, lateral, volante, centrodelantero/a, etc.

sujetos que intervienen o participan de la cultura digital no son solo receptores o espectadores; son también agentes productores y constructores de conocimiento” (Augustowsky, 2012:77). Por eso, se debe reconocer, valorar y expandir los conocimientos previos de los/as educandos/as propiciando “(...) tareas que involucren tanto la observación (...) como la creación de nuevas imágenes fotográficas” (Augustowsky, 2012:69). Personalmente, me interesa promover una dialéctica educador/a-educando/a, ya que como dice Freire, un/a educador/a atento aprende en la clase, aprende con las demás personas (Freire, 2006:40), pero también, es una cuestión fundamental de justicia social: todos/as deben tener el mismo derecho de acceso a la educación. Desde ya que este trabajo no pretende proclamarse como una solución a todos estos problemas, pero sí se propone abordarlos y aspira a generar algún aporte que contribuya a que los/as educandos/as puedan acceder a los contenidos indicados. Para ello, realizo una propuesta pedagógica sobre iluminación y valor en clave tonal baja donde todos/as tengan igualdad de oportunidades para aprender, empleándose una serie de estrategias didácticas a través de la puesta en marcha de un trabajo práctico de retrato fotográfico acromático. Dicho trabajo lo he desarrollado teóricamente en los seminarios *Lenguaje Visual* y *Estrategias para la enseñanza del lenguaje visual* y consiste en una aproximación introductoria para que los/as educandos/as puedan comprender, experimentar y descubrir la técnica, la estética y el trabajo colectivo mientras producen una serie de obras.

1.3. Campo académico.

Concebí el presente trabajo pensando específicamente en educandos/as que se encuentren cursando los primeros años del nivel educativo superior, tanto terciario como de grado universitario e inclusive para aquellos/as de posgrado que durante su recorrido académico no hayan aprendido o podido experimentar, conocer o fortalecer los conceptos de iluminación en clave tonal baja a un foco⁹. Es así como este trabajo está orientado inicialmente para insertarse en la carrera¹⁰ de Diseño Gráfico (o Diseño de Comunica-

9 Durante la cursada del seminario de posgrado *Lenguaje Visual*, se ha podido dar cuenta como varios/as compañeros/as no recordaban o desconocían completamente la terminología técnica o vocabulario de las ubicaciones básicas (cenital, candileja, etc).

10 El nivel elegido para la enseñanza es el superior, no porque no pueda desarrollarse en otros niveles (ver anexo punto 7.5.), sino porque he decidido partir desde mi propia experiencia en la docencia universitaria (*Conocimiento Proyectual II* y *Teoría del Habitar*, ambas en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires). Este nivel lógicamente me resulta más cercano, que otros que desconozco (niveles inicial y medio).

ción Visual), ya que tiene relación directa con otros contenidos de la asignatura *Lenguaje Visual* (o *Morfología*); pero también, puede incluirse en la carrera de Cinematografía (Diseño de Imagen y Sonido, Artes Audiovisuales). Inclusive, como se trata de una propuesta que desde los contenidos (iluminación, valor, tamaños de planos y angulaciones de cámara) dialoga con las dos disciplinas, es posible desarrollarla para ambas¹¹.

Una asignatura como *Lenguaje Visual* (o *Morfología*), podría ser entonces el marco propicio para poner en práctica este trabajo, pero también podrá funcionar como un taller de capacitación independiente para graduados/as de disciplinas artísticas, e inclusive, dada su propuesta de carácter introductorio, para aquellos/as profesionales del campo de las humanidades con interés en áreas artísticas que se desempeñen en ámbitos educativos.

En última instancia, el trabajo podría aspirar a replicarse en talleres de enseñanza para que funcione como un *libro guía*, o bien, podrá formar parte de alguna referencia bibliográfica en el campo del arte.

1.4. Referencias conceptuales.

Las principales referencias teóricas sobre iluminación y valor que orientan este trabajo, son los textos académicos realizados por Mariel Ciafardo y Clelia Cuomo *El valor en las artes visuales* y Edgar De Santo *Conceptos de luz e iluminación*, ambos textos de cátedra de *Lenguaje Visual 1B* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, y abordados a su vez en el seminario *Lenguaje Visual* de la Especialización en Lenguajes Artísticos de la misma facultad a cargo de Mariel Ciafardo y Agustín Siraí. Con el texto de Ciafardo y Cuomo, nos introduciremos en la problemática del clima lumínico de una obra, la escala acromática y las claves tonales en relación a su altura y a su contraste. Con el texto de De Santo discernimos diversas ubicaciones del foco lumínico con la presentación de vocabulario técnico de cada puesta básica (frontal, lateral, cenital, candileja y contraluz). Para el desarrollo teórico de cada ubicación del foco de luz, utilizo el manual de iluminación de Eli Sirlin, precisamente el capítulo “Herramientas de luz”, donde indica la ubicación tanto lumínica como del

11 Además, se considera desde hace al menos treinta años que “la fotografía en blanco y negro es una herramienta del diseñador” (Birnbau, H., Butler, O., Taylor, M. (1987:34), y como tal, conocerla puede aportar muchas posibilidades al campo del diseño.

sujeto a iluminar. Sobre la direccionalidad de la luz trabajo con el capítulo “Signos plásticos y significación” del libro *La imagen fija* de Martine Joli, y como complemento conceptual al tema de las claves, incorporo una selección de entradas puntuales del *Diccionario de Cine* de Eduardo Russo (Ver punto 6.2. de este trabajo) y recupero el texto “Claves altas y bajas en fotografía” realizado por Claudia López Cruz del Departamento de Comunicación y Arte Digital, Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, Tecnológico de Monterrey.

Para finalizar con los aspectos teóricos, se introducirán las nomenclaturas convencionales de los tamaños de planos (general, americano, medio, detalle, etc). Para ello, se trabajará nuevamente con entradas puntuales del *Diccionario de Cine* y con el texto “Los planos” en *Ojos bien abiertos* de Ricardo Bedoya e Isaac León Frías, quienes también indican angulaciones de cámara.

Como se puede advertir, con esta selección de textos no se pretende realizar un trabajo focalizado en una indagación exhaustivamente teórica y estática, por el contrario, se espera abastecer de sustento teórico a una estrategia didáctica educativa y dinámica que consiste en producir obras fotográficas acromáticas con la estética de la clave tonal baja. Dado lo marcadamente direccional del enfoque de este trabajo hacia la propia praxis de la producción de obras artísticas, el marco de referencia conceptual será el soporte que introducirá vocabulario técnico de la disciplina, como también nutrirá el quehacer práctico durante el desarrollo de los trabajos prácticos.

1.5. Hipótesis.

En primera instancia este trabajo propone una praxis de campo disciplinar antes que una investigación. Sin embargo, a partir de la presente propuesta, es posible desarrollar una hipótesis en forma de pregunta, que al llevarse a la práctica podrá ser contrastada empíricamente. La pregunta que me hice fue la siguiente: ¿qué tipo de trabajos prácticos pueden abordarse con la técnica de la clave tonal baja acromática de tal manera que los/as educandos/as puedan, mediante la praxis, incorporar contenidos de iluminación y valor utilizando a su vez recursos cotidianos? Como respuesta a este interrogante, se podría afirmar que: *Un trabajo práctico de retrato fotográfico digital acromático en clave tonal baja y realizado con recursos cotidianos, permitirá a los/as educandos/as incorporar mediante la praxis, contenidos de iluminación y valor.* Una vez finalizado el

trabajo podrá contrastarse empíricamente. Como se dijo, al llevarse adelante la puesta en práctica, mediante la observación de la experiencia y del análisis de su registro visual y de las obras producidas, además, se podrán generar nuevos interrogantes sobre esta praxis. Entre ellos, menciono los siguientes: ¿qué tipo de materiales cotidianos fueron considerados y traídos a clase por los/as educandos/as para realizar el trabajo de retrato?, ¿cuáles utilizaron de ellos?, ¿cuáles les resultaron útiles?, ¿cuáles no?, ¿qué configuración eligieron?, ¿las obras producidas tienden a parecerse entre sí, o a diferenciarse?. ¿hay alguna regularidad observable en las obras producidas en relación a la elección de la ubicación del foco lumínico o del tamaño de plano?, ¿se observan en las obras producidas estereotipos temáticos en función a la estética oscura de la clave tonal baja?, ¿predominan o escasean?, ¿qué espacio-tiempo aulístico se ha utilizado para la producción/concreción de los trabajos?, ¿ha quedado algo sin experimentar?, de ser así, ¿fue por falta de tiempo u otro motivo?, ¿encontraron pertinentes las referencias visuales en relación al trabajo práctico?, etc.

1.6. Objetivo general y objetivos específicos.

El objetivo general del presente trabajo, consiste en proponer una didáctica educativa que permita enseñar/aprender contenidos del arte sobre iluminación y valor en clave tonal baja a través de la realización de fotografías acromáticas. En otras palabras, se desea enseñar una estética de iluminación fotográfica muy puntual para que los/as educandos/as puedan experimentar y aprender los contenidos como complemento a su propia actividad disciplinar.

En cuanto a los objetivos específicos, el trabajo se propone:

- 1.6.1. Que los/as educandos/as aprendan a discernir las ubicaciones focales.
- 1.6.2. Que los/as educandos/as aprendan a discernir los tamaños de planos.
- 1.6.3. Que los/as educandos/as aprendan a confeccionar una planta básica con un sujeto, un foco lumínico y una cámara.
- 1.6.4. Que los/as educandos/as trabajen en equipo y aprendan con el prójimo.
- 1.6.5. Que los/as educandos/as puedan realizar retratos fotográficos acromáticos experimentando con un foco lumínico, tanto en clave mayor como en menor.
- 1.6.6. Que los/as educandos/as debatan y reflexionen de manera sustanciosa sobre la experiencia.

2. CAPÍTULO I:

ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE CASO.

“La palabra diseño proviene del latín signa (seña),
y de esta misma raíz descende la palabra enseñar”
(Marta Zátanyi, 2011b:263).

En este capítulo, una deliberación de corte teórico-crítica, me propongo reflexionar sobre la pervivencia del modelo tecnicista en la enseñanza artística universitaria. Para realizar este análisis¹² tomé como caso de estudio la asignatura *Morfología*¹³, que es una de las principales de la carrera de diseño gráfico¹⁴. En ella, es posible dar cuenta de la pervivencia del tecnicismo en su educación, como así también de una metodología *bancaria* (Freire, 2014) entre educadores/as y educandos/as. La elección de este caso resultó ser absolutamente paradigmática y reveladora, debido a la posibilidad de detectar primero, y abordar y visibilizar luego, los problemas mencionados en la introducción: la importancia y a la vez el menosprecio del contenido iluminación, la escasez extrema de referencias visuales de nuestra propia cultura, el dificultoso acceso a los numerosos recursos materiales solicitados, la pervivencia de una concepción educativa tecnicista-bancaria y la relación individual-colectivo¹⁵.

La organización del capítulo responde a las unidades de análisis de los cinco elementos de la situación educativa planteados por Paulo Freire (2006:35-47): educador/a, educandos, contenidos, espacio pedagógico y tiempo pedagógico, pero reagrupados en tres núcleos

12 Trabajo realizado en el seminario *Pedagogía y didáctica de los lenguajes artísticos* en el marco de la Especialización de Lenguajes Artísticos en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

13 En la facultad hay varias cátedras, tanto por la mañana como por la noche. A fin de no poner en evidencia el apellido del/a titular, ya que lo que se critica aquí es al método y no a un ser humano que pone o debe poner su nombre, en tanto este/a en ocasiones también puede ser víctima de un sistema educativo injusto y/o heredado e inclusive de educadores/as que no elige tener en su comisión sino que le son impuestos, la denominaremos entonces simplemente como P. En este sentido, adhiero al sistema nomenclador que empleaba Sigmund Freud para referirse a sus casos de estudio sin que por esto se deba desnudar públicamente las vulnerabilidades y herir los sentimientos del prójimo.

14 Nivel dos, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

15 En ocasiones parece olvidarse que la producción del diseño requiere de un trato responsable “como objeto cultural de alto impacto en nuestra vida cotidiana” (Frascara, 2007:90) y “(...) el diseñador gráfico debe estar preparado (...) para trabajar exitosamente en equipo” (Frascara, 2007:131).

temáticos. El primero de ellos es el binomio educador/a y educandos/as, esto es, un/a educador/a en tanto agente social, no educa para sí mismo, sino hacia el prójimo, y éste no es un agente pasivo, conformando o debiendo conformar así una relación dialéctica. Comenzaré entonces por indagar el rol del educador/a y su relación con los/as educandos/as en la metodología pedagógica del taller. Para ello, se considerarán las propuestas pedagógicas de Freire y la *concepción bancaria*, las cuales atravesarán todo el capítulo.

En segundo lugar, se abordarán los contenidos de la asignatura seleccionados u omitidos para la enseñanza, entre ellos la teoría de la *Gestalt* y la pervivencia de una visión anacrónica. De hecho, la propia denominación *Morfología*, es el antiguo mote con lo que desde hace ya varios años se conoce al *Lenguaje Visual* (Ciafardo, 2010:1; y Belinche, 2011:237). En este punto, se considerarán principalmente los aportes teóricos de Mariel Ciafardo y Daniel Belinche, incluyendo de este último las entrevistas a Graciana Pérez Lus y a Mariel Ciafardo realizadas en el marco de su tesis doctoral.

Y el tercer núcleo es el espacio-tiempo pedagógico, ya que la enseñanza se produce en un espacio determinado pero también en el tiempo, es decir, unidades inescindibles. Aquí, incorporaré además, las nociones del espacio pedagógico de Gabriela Augustowsky.

Además, he realizado algunas indagaciones sobre lo expuesto por Carr y Kemmis, en tanto se mencionarán “(...) contradicciones de la racionalidad o en la justicia de los actos sociales” (S/F:156), puesto que la educación es un acto social. Por ejemplo el acto creativo: se han presentado situaciones donde los/as educandos/as tuvieron que obedecer de manera *bancaria* a su educador/a para aprobar los trabajos prácticos, o bien ser evaluados por algo que no se les ha enseñado. Así, y coincidiendo con Ciafardo: *Morfología* “(...) es una asignatura que educa para un universo visual que ya no es, que atrasa por lo menos un siglo” (Belinche, 2011:240). En tanto se considera que el “(...) positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental” (Carr y Kemmis, S/F:143), introduciendo determinados rasgos “(...) en la educación artística” (Ciafardo, 2010:1).

Como es evidente, los tres núcleos mencionados, al igual que los cinco elementos propuestos por Freire, no son independientes en términos absolutos, se los considera ejes ordenadores, y como se verá a lo largo del capítulo y del propio trabajo, dialogarán entre sí.

2.1. Educador/a, educandos/as y la concepción bancaria.

La asignatura, de carácter proyectual, tiene una modalidad teórica¹⁶ y práctica de la enseñanza de contenidos. A excepción de apenas seis clases de carácter teórico meramente expositivo y con un estilo de monólogo tradicional, durante todo el año la práctica pedagógica entre educadores/as y educandos/as transcurre en los talleres de la facultad, cuya mecánica espacio-temporal se dará cuenta en el punto 2.3. de este trabajo. En este punto abordaremos el desinterés hacia un rol activo de los/as educandos/as y la supresión del aprendizaje dialéctico. Como se recae en la *concepción bancaria* (Freire) y en el culto por la eficiencia, donde los/as educandos/as deben obedecer como autómatas las indicaciones del/a educador/a, perpetuándose una mecánica de rigor disciplinario y de obediencia hacia el modelo. Se trata de una “(...) visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber (...) la educación se transforma en un acto de depositar (...) En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos” (Freire, 2014:72).

De esta manera, se cancela un clima de acogida e inclusión participativa. Ante tal agobio¹⁷ y con el correr de las clases, los/as educandos/as pierden la motivación, y más que aprender o disfrutar de su facultad y de su carrera, solo desean aprobar y sacarse de encima los prácticos¹⁸. Es así como se pone en jaque la confianza y la pasión de los/as educandos/as, que como dice Pérez Lus: “(...) son dos condimentos esenciales en la educación” (Belinche, 2011:163).

La pedagogía dominante en esta asignatura, aunque no de manera exclusiva, es el tecnicismo, que como también señala Pérez Lus, es aquella que irrumpió entre las

16 Aquí solo interesa señalar la predominancia de una férrea conformación de índole tradicional: el/la educador/a titular o adjunto, erigido/a como autoridad al frente de un amplio salón y sobre una tarima. Desde allí pronuncia un monólogo mientras que los/as educandos/as deben ubicarse pasivamente al otro extremo del salón. Así y en silencio durante dos horas consecutivas miran hacia el frente. Al respecto, cabe mencionar que no es esta la única asignatura con esta modalidad *bancaria*, sino algo que atraviesa a la cuestión educativa y como tal merece una reflexión aparte.

17 En los días previos a cada entrega final de los prácticos, es fácilmente detectable no solo un clima de malestar, sino también de nervios y miedo. Una ansiedad o miedo al castigo (la desaprobación), vergüenza al fracaso, frustraciones, y hasta sentimientos de culpa. En cierta ocasión, una de las educadoras descontenta con la producción de los/as educandos/as de su comisión, y en un aplastante acto de adiestramiento disciplinario, llegó a desaprobarnos/as a todos/as, según sus palabras: “por *default*”. Tras la angustia y la incertidumbre colectiva de los/as educandos/as, la cátedra decidió anular esa decisión. Como se dijo, en el sistema bancario de educación, los/as educandos/as siempre son los que *fracasan*, aquí, la comisión completa.

18 Al respecto se han recogido numerosos testimonios verbales como también correos electrónicos de educandos/as que permiten dar cuenta de la situación.

décadas del cincuenta y del sesenta del siglo pasado, con influencia de la psicología conductista y de negativo impacto (Belinche, 2011:159). Se adopta el culto a la eficacia por objetivos, abarcando el desarrollo de los prácticos con la aplicación del método, y el *depósito* del/a educador/a para aprobarlos. Así “Lo que fracasa, eventualmente, nunca va a ser el método sino los alumnos” (Belinche, 2011:160).

Una de las recurrentes consecuencias del tecnicismo, al extrapolarlo al momento de la evaluación, recae en un inequitativo modelo estandarizado de *todos contra todos*. Esto es, un sistema cruel de nivelación, donde la calificación personal de cada educando/a surge y depende de la comparación con el trabajo práctico de otro/a educando/a. Así, la competitividad entre los/as educandos/as es llevada al límite de lo extremo. En efecto, deberán batallar por obtener la más alta calificación posible, en tanto la *performance* de sus propios/as compañeros/as puede ocasionar que se desaprobe su propio trabajo.

Como respuesta coyuntural, especialmente en los trabajos finales, y considerándose que nadie desea invertir su esfuerzo físico como tampoco su capital intelectual ni económico para ser desaprobado, sucede que los/as educandos/as se aferran todo lo posible al modelo *bancario* impuesto por el/la educador/a. En consecuencia, tal y como es previsto en los lineamientos de un modelo tecnicista, los trabajos terminan pareciéndose demasiado entre sí¹⁹. De hecho, Ciafardo dice que las ejercitaciones con este modelo, caen en una “(...) suerte de estandarización de la producción, todo está previsto (...) las producciones se revelan como iguales” (2010:5).

“La inútil insistencia de transferir de manera mecánica los paradigmas del positivismo al sistema educativo han dado como resultado la construcción de un perfil lógico-técnico más que un sujeto crítico-interpretativo” (Belinche y Ciafardo, S/F:2). A la hegemonía del tecnicismo pedagógico, proyectual, racional y de planificación por objetivos que presenta la asignatura, cabe mencionar una relación con el modelo *logocentrista*²⁰, en tanto producción del objeto, respeto por la norma y los principios de

19 En el trabajo práctico integrador de fin de año, aproximadamente, unos/as 18 educandos/as de los/as 24 que integraban aquella comisión, incurrieron en la misma conformación morfológica.

20 También es posible hallar un aspecto *filolinguístico*, en tanto se trabaja con la psicología de la percepción y su anclaje en la *Gestalt* como se verá más adelante en punto 2.2. de este trabajo, se introduce el estudio del “(...) nuevo elenco de producciones gráficas (...) fotografía, el cine, el cartel (Aguirre Arriaga, 2006:9) aunque de manera superficial. En efecto, como también se verá más adelante en el mismo punto, a excepción de un esquemático intento fallido filo-deconstruccionista, se omiten los análisis filolinguísticos señalados por Aguirre Arriaga: semiótico, intertextual, hermenéutico y discursivo (2006:12). Al respecto, el primer contacto que tuve con la metodología filo-deconstruccionista, fue años más tarde con la doctora y filóloga Marta Zátanyi. Recién en

la proporción y de la armonía (Aguirre Arriaga, 2006:2).

Entre educador/a y educandos/as existe entonces un vínculo unidireccional. El educador/a indica lo que hay que hacer y como hacerlo, ocupando un rol activo, y los educandos/as acatan clase a clase en un rol pasivo. Aquí no es posible diálogo alguno, no hay educación dialéctica.

Educandos/as pueden en efecto comentar y explicar lo que están haciendo, pero el/la educador/a es quien impondrá el método a seguir²¹. Es la *concepción bancaria* que señala Freire: una mecánica que “(...) niega la dialoguicidad como esencia de la educación” (2014:84).

Contrariamente, un/a educador/a atento aprende en la clase, aprende con las demás personas (Freire, 2006:40). Pero este/a educador/a bancario que “(...) reduce a los estudiantes a meros objetos (Freire, 2014:80) (...) meras incidencias (Freire, 2014:72) (...) será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” (Freire, 2014:73).

Esta relación aplastante, propia de la práctica bancaria (Freire, 2014:93) inhibe la libertad de expresión, en términos dialógicos, en tanto “El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados” (Freire, 2014:74). Esta práctica, también clausura la posibilidad de preguntar, de preguntarse, de reflexionar. Impone pasividad²². Y finalmente, inhibe el poder creador²³ de los/as educandos/as (Freire, 2014:86), quienes en muchas ocasiones deben replicar lo impuesto como autómatas. Así, los/as educandos/as son inducidos a desperdiciar su capacidad de simbolización. De esta manera “(...) desestimando la formación crítica en función de un perfil técnico” (Belinche y Ciafardo, S/F:2).

posgrado, pude entrar en contacto con las metodologías semióticas e intertextuales a través de la magíster María de los Ángeles de Rueda y con la hermenéutica a través de la doctora Roxana Ynoub. Lo que no es posible hallar en la asignatura son rastros del modelo *expresionista*, aquel que “(...) proclama que la creación es el acto más personal” (Aguirre Arriaga, 2006:5). El rigor por el control, el orden, la disciplina y la razón instrumental se imponen con tanta firmeza que no queda espacio para componentes irracionales. Evidentemente, jamás podría concebirse una “concepción del artista como genio” (Aguirre Arriaga, 2006:5).

21 En ocasiones con soberbia, desvalorizaciones y/o burlas. Claramente, este no es el proceder de todos/as los/as educadores/as de la asignatura. Si bien existe un culto al método, casi todos/as los/as educadores/as, mantienen una línea de respeto hacia los/as educandos/as.

22 Al negarse el diálogo durante el año como práctica constitutiva de la enseñanza en los talleres, cuando el/la educador/a emite una pregunta, ningún/a educando/a se anima a responder. No solo por la educación bancaria, sino también por el miedo a que su respuesta pueda influir en la calificación. De esta manera, como el/la educador/a recibe silencio a cambio de su pregunta, tiene que volver a preguntar, una y otra vez.

23 Y claramente también su participación activa, en un ámbito de trabajo que debería ser colectivo.

Esta pasividad inducida atenta directamente contra los intereses de los/as educandos/as y limita su experiencia vivencial universitaria, no solo la educativa. La universidad no forma solamente profesionales, también forma ciudadanos/as. Ciudadanos/as activos porque todos/as somos agentes sociales. Es como dice Simón Rodríguez: “(...) la soberanía cognitiva de los sujetos se forma en función a su participación activa, razonada, comprometida en el pensar, el decir, el hacer y el sentir” (Wainszok, 2013:35).

2.2. Los contenidos.

Siguiendo a Freire, “(...) hay algo más que es esencial a la situación educativa, y ese algo más son los contenidos curriculares” (2006:37). Llegados a este punto, podemos distinguir dos aspectos: uno de ellos, son los contenidos de fuerte arraigo centroeuropeo anclado en un modelo hegemónico²⁴ tecnicista, y el otro, al que llamo *contra-contenido*, es la omisión de casi toda referencia visual nacional y latinoamericana. De esta manera, los/as educandos/as son guiados hacia contenidos de las principales ciudades de Europa occidental, ciertamente del siglo pasado, desconociendo absolutamente la producción artística de los diseñadores de su propio país.

Me referiré aquí a estos dos contenidos, que como puede observarse, a su vez guardan cierta relación, y lo haré con dos trabajos prácticos específicos: Tomaré el primero y el último, lo cual permitirá dar cuenta de los contenidos paradigmáticos que atraviesan a la asignatura replicando una propuesta visual exógena: su anacronismo con la vigencia del modelo centroeuropeo perviviendo la teoría de la *Gestalt* y omitiendo contenidos²⁵ y corpus de procedencia nacional y/o latinoamericana, lo cual evidentemente, menosprecia a la propia cultura nacional y regional de los/as educandos/as²⁶.

Veamos el primer caso, un trabajo práctico sobre figura y fondo. Primeramente, en el taller, los/as educandos/as hacen ejercicios manuales siguiendo con rigor los preceptos perceptivos de la *Gestalt*, como ser: figura simple fondo complejo, figura compleja fondo simple, etc. Y en una segunda instancia, los/as educandos/as deben producir (o

24 Principalmente a través de la teoría de la *Gestalt*, y de Rudolf Arnheim con su tratado de *Arte y percepción visual*. Inclusive, en las propias referencias bibliográficas encontramos el famoso libro, un texto escrito en los años cincuenta del siglo pasado.

25 Como se verá más adelante, otro gran ausente de la asignatura es el contenido iluminación.

26 Obviamente, no se trata de omitir contenidos de otros continentes, el intercambio cultural, artístico y simbólico siempre resulta enriquecedor para todos/as. Lo que se critica aquí es que estos sean considerados como los únicos legítimamente validados para su enseñanza.

reproducir) sus trabajos con una computadora, siendo instados a utilizar un determinado *software*²⁷.

“La Teoría de la *Gestalt* es una corriente de pensamiento (...) surgida a principios del siglo XX en Alemania” (Ciafardo, S/F:2). En ella, se desarrollaron una serie de preceptos²⁸ o normativas que se erigieron como leyes de la percepción visual. Sin embargo, como dice Zátanyi “(...) tampoco es sólo un fenómeno fisiológico sino que cambia por cultura y por época” (2011b:175) puesto que “(...) la percepción implica una búsqueda (...) es un proceso de interpretación (...) no es recibir información pasivamente” (Frascara, 2007:71). De esta manera, no solo no son leyes transferibles a nuestro continente y a nuestro siglo, sino que además, y siguiendo nuevamente a Ciafardo “(...) la percepción es un contenido a tratar por fuera de sus rasgos instrumentales (...) un paso hacia la comprensión e interpretación del mundo, no para controlarlo sino para producir sentido” (S/F:15). Estos contenidos deben estar al servicio de los/as educandos/as como una herramienta más, no para amoldarse hegemoníicamente a su forma, ni como la única legítimamente válida.

Como dice Ciafardo: “La percepción es un contenido del aprendizaje ineludible en las carreras de arte” (S/F:1), esto abarca al diseño gráfico, al dibujo, a la fotografía, al cine entre otras, pero una “(...) percepción dirigida tiende a generar automatismos, respuestas previsibles y producciones estandarizadas” (Ciafardo, S/F:16). Estos automatismos²⁹ se producen en la concepción bancaria de Freire, cuando “(...) el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos”, sean estas piezas de cualquier índole visual.

27 Esto ha sucedido en al menos una de las comisiones. El *software* en cuestión es el paradigmático y hegemónico editor de fotografías. Pero, ¿qué sucede con aquellos/as que no pueden pagar una licencia original del *software*?, ¿deben incurrir en la ilegalidad contradiciendo la esencia misma de su propia profesión al tener que hurtar propiedad intelectual para realizar su trabajo?, ¿qué sucede con quienes simplemente no desean utilizarlo, y por ejemplo prefieren trabajar con *software* libre y legal?. Claramente, considero que es totalmente válido poder utilizarlo, e inclusive apruebo que en la universidad pública exista la posibilidad de enseñar/aprender *software* libre para diseño. En este último punto, valoro el esfuerzo por introducir este tipo de aprendizajes que llevan adelante las cátedras Díaz Cortez y Ocampo de la asignatura *Diseño gráfico por computación*, también de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

28 Si bien Frascara reconoce su aporte considera que “(...) es necesario ver a estos aspectos como estrategias de búsqueda de significado, y no sólo como un proceso automático de organización formal” (2007:70).

29 El caso diametralmente opuesto es *Heurística*, una asignatura del último nivel de la carrera, que estimula continuamente a sus educandos/as a ser sujetos críticos y reflexivos mediante una serie de coloquios dialécticos y escritos personales. Lamentablemente, para no pocos educandos/as, y tras varios años de fuerte tecnicismo bancario, este estímulo parecería haber llegado un tanto tardío.

En resumen: ¿Por que esa insistencia de pretender perpetuar la voz del amo (*Gestalt*) en vez de fomentar la voz propia de los/as educandos/as?

Pasemos ahora al otro caso de contenidos, al que traigo aquí como un *contra-contenido*. Es decir, al final de la cursada, tras todo un año (o dos, si contamos el nivel uno) se permite a los/as educandos/as experimentar con el formato video en un trabajo de diseño cinético, aunque no sobre sus propios intereses. Esto es, la *experimentación* tiene un anclaje previo y regulado: en primer lugar se visionan fragmentos de películas, que excepto una, todas son exógenas, de predominancia estadounidense o centroeuropea. Luego, se le asigna a cada grupo de educandos/as un fragmento para que lo analice. Finalmente, debe considerarse el fragmento para *experimentar* y entregar así un videominuto en DVD. Y como complemento del práctico, se debe realizar un registro fotográfico del proceso de producción.

Nuevamente, nos encontramos con varias cuestiones para reflexionar: Aquí, a diferencia del trabajo anterior, no se insta a utilizar ningún *software* en particular, quizás porque el/la educador/a de la clase, al no ser realizador/a audiovisual, no los conoce. De esta forma, el/la educador/a pretende enseñar sin tener los conocimientos básicos del lenguaje técnico del DVD que solicita a sus educandos/as para aprobar. Cuando en cierta ocasión un educando de la clase preguntó en que norma debía entregarse, el/la educador/a no estaba en condiciones de distinguir una PAL de una NTSC, y hablamos de normas internacionales cuya existencia y expansión de estos términos datan desde la época del legendario VHS. Como dicen Alliaud y Antelo: “Nadie puede enseñar lo que no conoce. (...) es importante considerar el perfil de los mismos formadores” (2009:99). Ya lo señaló Ciafardo, evaluar aspectos que no se enseñan a los/as educandos/as “es un error frecuente” en la educación artística (Belinche, 2011:238).

Es decir, si no se enseña video, ¿qué tipo de experimentación pueden hacer los/as educandos/as?, ¿qué contenidos se evalúan?, ¿cuáles son los criterios?, ¿quién evalúa este trabajo audiovisual, el/la educador/a que no tiene formación en lenguaje audiovisual?, y pudiendo elegir cualquier fragmento de película o de pieza audiovisual, ¿por qué se insiste con la predominancia exógena?. El universo simbólico de los/as educandos/as resulta así sesgado y distorsionado, en tanto este es aquel “(...) que da cuenta de los saberes y valores, y gracias al cual pueden ser enseñables y comunicables” (Zátonyi, 2011a:22).

En relación a esto ocurre lo que señala Ciafardo, que en una asignatura de lenguaje visual debería enseñarse iluminación³⁰, siendo este un contenido central (Belinche, 2011:244). En efecto, se encarga un trabajo de video que lógicamente hay que iluminar para filmar pero no se enseñan sus conceptos, más allá de una elemental y discutida mención de fríos/cálidos.

Al omitir un contenido tan importante, los/as educandos/as se privan de conceptos elementales, como ser las puestas básicas de luces (frontal, lateral, etc), su direccionalidad, su diferenciación, su vocabulario técnico, el diseño de una planta, cuestiones de las claves tonales, e inclusive conceptos relacionados a la filmación de un video como ser tamaño de planos o ángulos de cámara. Conceptos que sí maneja alguien con formación audiovisual. Sin mencionar aspectos de la curva sensitométrica o el uso correcto de un fotómetro para luz incidente y luz reflejada. Así, los/as educandos/as deben iluminar sus videos a pura intuición con el injusto añadido de que luego serán calificados.

Por otra parte, si bien se permite la utilización del taller para producir, los/as educandos/as deben cargar sobre sus hombros toda una cantidad de recursos materiales³¹ audiovisuales para su producción, esto es: equipo de cámara, de sonido, de iluminación, etc. Lo que termina sucediendo, es que si bien una porción de educandos/as logran realizar, al menos intuitivamente el práctico, o más propiamente lo que sería la parte de filmación del práctico, otros optan por juntarse en la casa de un compañero/a y hacerlo allí. Obviamente, a pesar de exigir a los/as educandos/as un video en DVD para aprobar, en la asignatura no se les enseña a editar, debiendo cada grupo arreglársela como puede, siendo habitual pagarle a un/a editor/a de video externo del grupo. En otros casos, los/as educandos/as deben continuar quitándose horas de sueño esta vez para aprender a editar³² por su cuenta viendo tutoriales en internet, pues no todos/as pueden darse el lujo de afrontar gastos extra a su formación académica.

Con respecto al registro fotográfico que se realiza durante el proceso del trabajo, es una instancia experiencial que considero es desaprovechada, pues siguiendo a Augustowsky:

30 En efecto esta cátedra no lo enseña, pero otras de la Universidad de Buenos Aires sí han introducido apreciaciones sobre la fotografía y hasta contenidos de la gramática de la visión.

31 Se solicitan recursos, pero sin especificarlos. Entonces, los/as educandos/as por temor a que les faltase algo deben llevar y arrastrar una cantidad innecesaria de recursos que ni usan ni saben porque los han llevado.

32 También se deben producir y grabar efectos de sonido y/o musicales, cuando nunca se ha enseñado por ejemplo la diferencia elemental entre un micrófono unidireccional y un omnidireccional.

“La noción de acto fotográfico, emparentada con la noción de experiencia, supone la inclusión de la fotografía en una trama que les permita a los estudiantes involucrarse personal, significativamente y que los anime a encontrar espacios para dialogar” (2012:70). Lo que termina sucediendo, es que no hay intercambio con el prójimo, ni diálogos en términos pedagógicos, ni siquiera un breve análisis posterior. Simplemente, se entrega el DVD junto a las fotografías, todo junto en una carpeta contenedora.

De esta manera, quedan invisibilizados conceptos del contenido iluminación, se reduce al máximo las referencias visuales de nuestra cultura y pervive una propuesta teórica y visual exógena. Los/as educandos/as no pueden elegir siquiera el fragmento de película con la que desean trabajar, y nuevamente se da la visión bancaria que “(...) anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2014:75) como si poder elegir una pieza nacional o latinoamericana no fuese legítima para aprender un determinado contenido. En otras palabras, si como dice Belinche que “El arte es conocimiento y, a la vez, vehículo para conocer” (2011:8) ¿no sería importante para los/as educandos/as que puedan conocer el arte visual de su país y los contenidos de su propia cultura latinoamericana?

2.3. Espacio-tiempo pedagógico.

Aquí se revisará la conformación espacial y la dinámica temporal de los talleres, incluyendo los recursos materiales solicitados y/o utilizados y aspectos del trabajo individual-colectivo. Este espacio-tiempo de cuatro horas la clase, diseñado espacialmente con grandes mesas de trabajo para la producción de diseño y la corrección colectiva, considero que está desaprovechado. Por una parte, por la anacrónica pretensión de inducir a los/as educandos/as a que el espacio aulístico de diseño sea abordado emulando parcialmente un taller de producción manual³³ Esto

33 Aun pervive con firmeza, en esta y en otras asignaturas, una tradición bauhausiana y su concepto de *la buena forma*. Pero la Bauhaus operó en otra coyuntura espacio-temporal. Ese modelo de producción no es completamente trasladable a nuestro espacio-tiempo. En aquel entonces, no existían las computadoras personales, así que el trabajo se realizaba manualmente pero también con máquinas. Se olvida que aquellos/as diseñadores/as no les daban la espalda a la tecnología de su tiempo, puesto que se recurría a todo tipo de innovaciones tecnológicas y experimentales. A estos factores espaciales y temporales, además se debe considerar una serie de factores culturales, económicos y tecnológicos, que en la actualidad, a casi cien años de aquel entonces, no se pueden trasladar con un *copiar-pegar*. En aquel tiempo, Alemania venía de caer en una guerra mundial. El país se hallaba hundido en una profunda miseria y hambruna, y de manera semejante a las Vkhutemas rusas, se concibió una idea de rescate nacional utilizando el diseño. Pero enseñar diseño en Argentina tiene otras aristas, principalmente, porque a pesar de vivir en una época de capitalismo salvaje que

incluye algunas ejercitaciones cromáticas³⁴ y gastos innecesarios de materiales plásticos que no todos/as pueden costearse, considerándose además que en este siglo para el diseño gráfico los colores que se utilizan son los *pantone*, gradientes cromáticos calculados matemáticamente con aplicaciones gráficas y modos RGB/CMYK, incluyendo los modos HSV y HSL que datan desde hace al menos cuarenta años.

Paradójicamente, se solicita a los/as educandos/as que clase a clase lleven sus trabajos - una serie de láminas- de manera impresa, las cuales deberán realizar fuera del espacio-tiempo aulístico, para posteriormente ser pegadas en las paredes y proceder a las correcciones. Se incurre así, una vez más, en onerosos e innecesarios gastos mientras que se rechazan aspectos elementales de la tecnología de este siglo. Esto podría evitarse si a los/as educandos/as se les permitiese llevar sus producciones en dispositivos móviles tales como: un *pen-drive*, una *memory*, o un disco DVD regrabable, materiales todos de fácil acceso, con una durabilidad más que suficiente para cursar toda la asignatura completa y por debajo de los costos que conlleva imprimir tan solo las láminas de dos clases. De esta manera, solo habría que conectar el dispositivo en cuestión a una computadora y proyectarlo. De hecho, no son pocos los/as educadores/as que disponen de una *notebook*. Habría que pensar si no estaría faltando un poco de compromiso docente³⁵.

Pero la línea anacrónica también pervive conceptualmente en las instancias de correcciones. Me refiero al *emplazamiento*, que según Augustowsky “es la instancia de

fomenta el egoísmo y la individualidad, contradiciendo el principio básico de que el diseño gráfico es una actividad social, el ámbito no llega a ser el de una posguerra. También, hay que considerar las evidentes diferencias ideológicas, filosóficas, idiomáticas y continentales que atraviesan ambas culturas.

34 En el nivel uno de esta misma asignatura se insta a pintar el decimonónico y obviamente obsoleto círculo cromático de colores primarios, secundarios y complementarios, y la escala isovalente de diez valores, del blanco al negro. Aspectos radicalmente extintos de la práctica habitual de un diseñador gráfico del siglo XXI. Inclusive, en estas denominadas ejercitaciones se utilizan las legendarias láminas de 30x40cms o 35x50cms, con temperas o acrílicos y pinceles. De manera casi Renacentista, los/as educandos/as dedican mucho tiempo mezclando pigmentos para lograr colores que nunca van a utilizar. El espectro cromático existente para los diseñadores de esta época, es mayor a los 16 millones de colores, no solo diez.

35 Por mencionar un caso, está el ejemplo paradigmático de Alberto Manzi, el cual fue motivo del telefilm italiano *Non e mai troppo tardi* (traducida en ocasiones como *El maestro*). Este educador dio clases en un instituto italiano penitenciario para jóvenes varones, pero no se le permitía el uso de los elementos más básicos para la enseñanza de aquel entonces: ni tizas, ni cuadernos, ni libros, ni lápices. Nada. Así y todo, el compromiso por la educación hacia sus educandos llevó a este doctor en pedagogía, a arriesgar su propio puesto de trabajo desobedeciendo el reglamento penitenciario impuesto e introdujo lápices y papel para que sus jóvenes aprendiesen a escribir. Siempre trabajó con una experiencia vivencial colectiva, de empatía y de animosidad, utilizando los conocimientos del propio universo cultural de sus educandos.

colocar, colgar (...) clavar o instalar los elementos” (2012:35). Esta instancia, la de pegar los trabajos en las paredes, es denominada como *enchinchada*, remitiendo conceptualmente a una práctica del pasado, cuando en aquel entonces, en vez de utilizar cinta de papel o de enmascarar, se utilizaban chinchas. Pero, ¿qué joven educando/a de hoy en día, en plena era digital, lleva chinchas en su mochila?

Entiendo como Augustowsky que los espacios también forman parte de la actividad educativa en tanto que “(...) esta tarea se desarrolla en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo” (2012:31). En efecto, este espacio, el de las paredes del taller, es utilizado para exhibir los trabajos de los/as educandos/as. Al día de hoy, especialmente para las carreras de diseño, y considerando la gran cantidad de láminas que deben llevarse durante todo el año, el espacio podría funcionar igualmente al proyectarse los trabajos desde una *notebook*.

Con esto podría aprovecharse el espacio de corrección al mismo tiempo que actualizar este *dispositivo didáctico* (Augustowsky, 2012:31) de acuerdo a la carrera que se pretende enseñar y considerándose a las paredes como un “(...) espacio para la creación colectiva” (Augustowsky, 2012:36). Con una proyección, el uso de este espacio, aquella instancia que Augustowsky define como el “(...) momento en que los elementos ya están colocados y son explícitamente utilizados, consultados o referidos en el aula” (2012:36), sería aprovechado al tal punto, que ningún educando/a se quedase jamás sin su corrección, o más aun, tener que abandonar la cursada por no disponer del dinero suficiente para las impresiones. De esta manera, no habría exclusión y no se daría la espalda a uno de los principios más elementales de la justicia social: todos/as deben tener el mismo derecho a la educación.

Estos espacios aulísticos, conformados por grandes mesas de trabajo para que educadores/as y educandos/as se ubiquen en círculo alrededor de ellas y fomenten el diálogo y el intercambio colectivo se desfigura constantemente al caer en una práctica parcialmente sesgada. La conformación circular permite además poder mirarse a la cara los/as unos/as a los/as otros/as, en tanto que “(...) la educación es un proceso social” (Dewey, 1998:13). Pero el círculo colectivo fracasa y deviene en una especie de *U* (o en una *Ú con acento*), cuando el/la educador/a³⁶ se ubica al frente de las mesas para

36 La ruptura del círculo colectivo no proviene de la asignatura en sí misma, sino puntualmente del/a educador/a en cuestión, en tanto que otras comisiones o turnos de esta o de otra cátedra, sí aprovechan regularmente esta instancia. Otras asignaturas de esta misma facultad y carrera, como

corregir los trabajos. Este desplazamiento, alineado con la metodología bancaria mencionada en el punto 2.1., deviene en una clase tradicional, con el/la educador/a al frente (el acento), y los educandos/as mirando hacia adelante (la U)³⁷.

Esta instancia de corrección, desaprovechada en gran parte, se profundiza en tanto que los/as educandos/as deben volver a producir sus láminas en sus hogares, de manera individual y en soledad. Este malestar y desaprovechamiento del tiempo, de cuatro horas reloj cada clase, se agudiza según la dinámica del/a educador/a que puede extenderla hasta cinco o seis horas. Se ignora así absolutamente la situación social y económica de los/as educandos/as, puesto que no todos/as pueden pasarse un *part-time* dentro de la facultad³⁸.

Además, al momento de tener que rehacer sus láminas, los/as educandos/as se encuentran con que deben trabajar después de hora, *bancariamente* hablando, haciendo horas extra en sus hogares, de cuatro horas, de seis, o de lo que haga falta³⁹, esto puede acarrear días y noches enteras. De esta manera, la carga horaria de la asignatura se vuelve excesivamente ardua, improductiva, a veces tediosa, y sin un límite preciso de concreción temporal. Se cae en la paradoja de la no-productividad de un taller, y genera que los/as educandos/as se apunten a menos asignaturas por año para cursar, ya que no encuentran más horas de reloj biológico para añadir, ni más horas de sueño que quitarse. Así, esta mecánica distorsionada de la educación, lleva a que los/as educandos/as (des)aprendan por su cuenta, se invalida la propuesta del aprendizaje colectivo, esto es aprender con el prójimo, y se (des)aprende al oír y obedecer únicamente la palabra de

Heurística, solo conciben el círculo colectivo y el diálogo recíproco como forma de educación. Inclusive, conforman pequeños grupos de trabajo que son proporcionales a cada una de las mesas del taller, para que todos/as puedan verse las caras cuando trabajen. Además, los/as propios/as educadores/as llegada la instancia de coloquios, se suman a las mesas intercalándose entre los/as educandos/as como un/a integrante más. Otra asignatura a destacar es *Historia y teoría de la técnica*, la cual genera en todas sus clases un espacio-tiempo pedagógico colectivo destinado a la reflexión de contenidos. Inclusive, hay un momento donde el/la educador/a cede su lugar de moderador/a para que lo ocupe un/a educando/a y sea este/a quien coordine el debate. Así, van rotando los/as educandos/as hasta que hayan participado todos/as.

- 37 No me refiero a un momento puntual donde el/la educador/a debe apuntar algún concepto o realizar un esquema en el pizarrón, de hecho raramente el pizarrón se utiliza para algo más que pagar/colgar los trabajos a corregir, sino que es una modalidad en la que se incurre muy regularmente.
- 38 Aguantándose el hambre y la sed, o debiendo de gastar un dinero extra para su alimentación. Así, además de los ya mencionados e innecesarios costos de impresión cotidiana, se añaden costos de alimentos.
- 39 Pero, ¿qué sucede con el/la educando/a que no puede disponer de una computadora, no en su hogar, sino que no puede pasarse todas esas horas cada semana en las computadoras que provee la facultad?, sea porque no tiene dinero para quedarse a comer, o porque vive lejos y a la noche no encuentra transporte para regresar, o porque simplemente esa persona debe trabajar y no puede permitirse pasar uno, dos o tres *part-times* semanales en la facultad.

un/a educador/a bancario/a. Se anula de tal modo la interacción en la práctica educativa que sería casi como sentarse a ver en solitario un video tutorial. Es así como la posibilidad de *ser más* es pervertida hacia un *ser menos*, en tanto que su búsqueda “(...) no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunicación, en la solidaridad de los que existen” (Freire, 2014:92).

2.4. Entrevista.

Como cierre del capítulo, he considerado de interés añadir una breve entrevista que he realizado al colega diseñador gráfico Álex Szuster. En ella, se recuperan algunas experiencias educativas vivenciadas sobre las problemáticas y los contenidos referidos a la asignatura *Morfología*, la iluminación, los trabajos prácticos con fotografías y las referencias visuales latinoamericanas.

El DG. Álex Szuster es diseñador gráfico graduado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Ricardo Ercolalo: *En la asignatura Morfología tuviste que hacer un trabajo práctico de diseño cinético: un videominuto. Lógicamente para filmar/grabar un video se necesita de luz, pero ¿el/la educador/a, les enseñó a hacer un esquema de iluminación?; ¿les habló por ejemplo de las claves tonales (alta, baja, inversión) o de iluminación candileja?*

Alex Szuster: No, de hecho, el desarrollo del práctico dio la sensación de ser bastante intuitivo en ese sentido. Ahora a la distancia noto que no se podían esperar resultados de un alto grado de interés y calidad creativa si no se brindan las herramientas conceptuales suficientes. En cierto modo esos límites nos restan a nosotros como estudiantes un abanico importante de posibilidades para explotar nuestro potencial.

RE: *¿Cómo lograron resolver el aspecto lumínico que no les fue enseñado en un trabajo práctico que exigía conocimientos de iluminación?*

AS: Lo logramos resolver con conocimientos traídos de otros campos, fundamentalmente en cinematografía por parte de un compañero de grupo y de ilustración y dibujo en lo personal.

RE: *Uno de los trabajos prácticos paradigmáticos que suelen pedirle a un/a diseñador/a gráfico/a es el diseño de afiches, ¿estás de acuerdo?.*

AS: Estoy de acuerdo, es fundamental en nuestra especialidad y resulta paradigmático porque reúne una serie de conceptos que después se ven repetir en los requerimientos de todos los ejercicios prácticos del Diseño Gráfico: pregnancia, legibilidad, puesta editorial, estructura, lenguaje pertinente, grado de síntesis comunicativa y puedo explayarme mucho más aún.

RE: *Inclusive, el afiche se trabaja en varias asignaturas (diseño gráfico, diseño para la educación, entre otras) y es habitual encontrar en las clases teóricas referencias visuales sobre afiches alemanes/suizos donde la imagen fotográfica ocupa un rol destacado en la configuración del diseño, por ejemplo: las conocidas campañas fotográficas sobre polución ambiental o de seguridad vial de Müller-Brockmann. Ahora bien, ¿en alguna de estas asignaturas les enseñaron a producir imágenes fotográficas en relación al diseño de sus afiches, o la práctica habitual consistía en recurrir a un banco de imágenes de internet y trabajar con lo que se encontrase?*

AS: En todos los casos que recuerdo el recurso terminaba siendo los bancos de imágenes en la Web, luego uno se apropiaba de la misma y la editaba adaptándola al enunciado del afiche, lo cual no infringía derechos de autor. Nunca faltaba el que intentaba algo diferente y fracasaba en el intento o se le presentaban dificultades que siempre lo dejaban al borde de la desaprobación. En este sentido, la colaboración docente era pobre o casi nula, llegando a confundir todavía más al estudiante. En lo personal, ante mis carencias en el campo de la fotografía, lo resolvía editando imágenes primero a mano y luego escaneándolas para darles un retoque final y adaptarlas mejor al lenguaje impreso.

RE: ¿qué reflexiones podés aportar al respecto?

AS: Sostengo que la idea y el partido gráfico definen o sugieren el lenguaje. Este puede ser fotográfico, ilustrado, collage, simplemente tipográfico y de semantización del concepto, etc. Pero es imperdonable el reiterado caso del docente que insiste en que sus alumnos produzcan imágenes fotográficas sin bajarle ningún concepto o dejándolos desamparados a su suerte, generando en ellos una mala experiencia que en consecuencia genera rechazo como me ha ocurrido a mí.

RE: En la enseñanza del diseño gráfico, las referencias visuales en las clases teóricas son abundantes, sin embargo, ¿qué sucede con las imágenes realizadas por diseñadores/as nacionales y/o latinoamericanos/as?; ¿suelen ser también abundantes o son más bien escasas?

AS: Según cuál sea la temática del trabajo, si se trata de un tema dentro del plano cultural y social considero que no faltan los buenos referentes. Si ahora nos detenemos en el plano comercial ahí el asunto se vuelve bastante crítico, es escaso lo que se encuentra en el ámbito local o más bien se confunde porque no faltan marcas locales cuya denominación es en inglés, o réplicas cuyos referentes gráficos y visuales son tomados del occidente europeo o Estados Unidos, por ejemplo.

RE: ¿Cuál podría ser el motivo para que las producciones realizadas en nuestro continente queden tan relegadas de la enseñanza?

AS: Se devela una falta de autonomía o carencia de visión propia en este plano tan arraigada que repercute en la enseñanza. Estamos dentro de un mundo cuyo paradigma capitalista, con sus epicentros de poder, son los que impiden o al menos dificultan el desarrollo de cualquier intento de planteo autónomo. Incluir imágenes y referentes locales tiene la relevancia de despertar una conciencia propia, autónoma y por lo tanto auténtica del Diseño.

RE: ¿Considerás que deberían incluirse más?

AS: Me parece trascendental este tema.

RE: *En las carreras de diseño gráfico hay trabajos prácticos de índole individual y de índole grupal, ¿cómo definirías tu experiencia en los trabajos grupales que realizaste?; ¿considerás que todos/as los/as integrantes del grupo trabajaron/aportaron equitativamente?*

AS: El trabajo grupal aportó al crecimiento personal, fundamentalmente en el sentido de dejar el ego de lado en pos del intercambio y del bien común, lo cual resultó todo un desafío. Sin embargo, en varios casos el trabajo en grupo terminaba siendo prácticamente individual frente a la falta de compromiso de los demás. Nunca faltó quien utilizara esta metodología de trabajo como atajo para poder cursar más materias a costas del sacrificio y el compromiso de un compañero, algo de lo que muchos estudiantes de la FADU podemos dar testimonio.

RE: *¿podrías comentar algún caso?*

AS: No voy a puntualizar, pero me han hecho ir a un punto de encuentro para desarrollar un práctico y a último momento se excusaron y faltaron todos los integrantes, en otros casos la falta de ganas y aptitud me impulsó a asumir el desarrollo completo del trabajo, en alguno la falta de trato equitativo entre los integrantes terminó en una pelea en donde lo resolvimos con la indiferencia y la falta de diálogo para no empeorar la situación.

RE: *¿Considerás que tener conocimientos de iluminación y/o fotografía pueden resultar de utilidad en la praxis laboral de un diseñador gráfico?, de ser así, ¿podrías señalar algún ejemplo concreto?*

AS: El tema de la iluminación está implícito en todo trabajo donde se empleen elementos de comunicación visual, es una cuestión fundamental en la caja de herramientas del diseñador gráfico. Tener el conocimiento en iluminación y fotografía

ayuda a un manejo más consciente del lenguaje fotográfico y, por ende, aporta un mayor control en la práctica y en la búsqueda de los resultados pretendidos. El Diseño Gráfico siempre busca generar y comunicar identidad, en este sentido el manejo de ambos conceptos puede aportar resultados más propios que no caigan en lo vulgar y en clichés. Así, lo veo práctico para el desarrollo de catálogos, afiches, imágenes en editorial, etc. El trabajo en un nivel cercano a la clave alta puede servir por ejemplo para el desarrollo de una revista de arquitectura de interiores donde se pueda apreciar los detalles y la modernidad de los objetos y ambientes diseñados. En sentido contrario, un trabajo en clave baja puede aportar mayor impacto en un afiche en la vía pública por su aporte de síntesis permitiendo ver sólo los rasgos esenciales.

3. CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA

Tras reflexionar sobre las problemáticas expuestas en el capítulo precedente y sobre la elección de un tema pertinente a la iluminación en relación a los recursos disponibles, tanto materiales como edilicios, he considerado proponer un trabajo práctico con cinco estrategias pedagógicas. Un trabajo, a modo de taller, que consiste en producir una serie de retratos fotográficos acromáticos y donde todos/as tengan igualdad de oportunidades para aprender, en este caso: *la iluminación en clave tonal baja*. De esta manera se han considerado: los contenidos teóricos con la inclusión de referencias visuales de nuestra cultura, los recursos necesarios para desarrollar el trabajo, el espacio-tiempo pedagógico-aulístico, el trabajo en equipo con roles puntuales a desempeñar y una instancia de reflexión y debate inclusivo y colectivo con la recolección de datos sobre la experiencia de los/as educandos/as con aciertos y/o fallos del/la educador/a. A continuación, iré desarrollando cada una de ellas.

3.1. Los contenidos.

En este punto se presentarán los contenidos temáticos seleccionados⁴⁰ para desarrollar el taller. Para la enseñanza de la iluminación, la primer estrategia que propongo es una

40 Quisiera mencionar dos contenidos relacionados, que por cuestiones estratégicas no se abordarán en este taller:

1 - Iluminación en clave tonal alta: esto podría enseñarse en otra clase, pero con la disposición de un equipamiento mucho mayor y con la predisposición de un ámbito académico que pueda cederlo, y que no deban ser los/as educandos/as quienes realicen un esfuerzo desmedido para alquilarlo. Una variable a esta cuestión, podría ser el disponer de un salón, en lo posible con las paredes pintadas de blanco y que posea grandes ventanales que permitan el paso de la luz del sol, y utilizarlo como foco principal. Claramente, habrá que considerar y evaluar la cantidad de luz que ingrese, durante cuanto tiempo lo hace, en que horarios, y que la clase se desarrollase durante el día en vez de durante la noche, ya que la posición de la luz va a estar supeditada a las condiciones naturales y meteorológicas. En una línea similar, y dependiendo en mayor medida del clima, el trabajo también podría realizarse al aire libre. Como puede apreciarse, no es imposible llevarlo adelante, sin embargo el trabajo se complejiza para los/as educandos/as al quedar tan dependientes de los factores externos. Sobre este asunto, se puede indagar con la bibliografía del punto 6.1.1. de este trabajo: Freeman "La luz", en *Cómo hacer y revelar fotografías en blanco y negro*, páginas: 44 a 53.

2 - El color: pienso que es para una clase aparte, y para un/a educador/a especializado/a sobre este contenido tan complejo y extenso. De interesar, se podría pensar en una articulación con otro/a educador/a. Al respecto, he detectado un pequeño corpus de cuatro obras cinematográficas (de Argentina, Bolivia, Uruguay y Venezuela) donde es posible dar cuenta de algunas escenas en clave tonal baja con el uso del color.

selección de contenidos temáticos-teóricos y también visuales, que permitan abordar la clave tonal baja en sus dos variables de contraste lumínico y con un solo foco de luz continua.

3.1.1. Alumbrar e iluminar: Comenzaremos por distinguir estas dos palabras: El diccionario en línea de la Real Academia Española, señala que ambos términos derivan del latín *illuminare*. La palabra alumbrar tiene varias acepciones relacionadas con la luz, entre ellas podemos dar cuenta: “Dar luz y claridad a algo o a alguien”, “poner luz o luces en un lugar”, “acompañar con luz a alguien”, y además, presenta otras acepciones de carácter más bien retórico que relaciona por ejemplo, iluminar con inspirar. Por su parte, la palabra iluminar es definida como: “alumbrar, dar luz o bañar de resplandor”, “adornar con muchas luces los templos, casa u otros sitios”, y otras instancias que asocian iluminar con colorear. Como puede observarse, las definiciones brindadas pueden considerarse un tanto genéricas o difusas en tanto lograr determinar una diferenciación, e inclusive, la palabra iluminar refiere a la propia palabra alumbrar como sinónimos. Por eso mismo, recupero la distinción que hace Edgar De Santo en el texto utilizado en la cátedra *Lenguaje Visual 1B*, donde define alumbrar como “simplemente hacer visible”, e iluminar como “intervenir con un criterio de énfasis (hacer relevante uno o varios aspectos de una imagen)” (S/F: 2), es decir, que iluminar conlleva un grado de intensionalidad y especificidad, que a su vez ha sido pensado y diseñado, por uno o más sujetos para su posterior realización/aplicación. Es precisamente esta cuestión la que interesa trabajar en el taller.

3.1.2. Iluminación natural e iluminación artificial: Llamamos iluminación natural a aquella proveniente de la naturaleza, siendo el sol la fuente principal. También, podemos mencionar el claro de luna, los relámpagos, y la bioluminiscencia de algunos organismos vivos⁴¹. Por el contrario, la iluminación artificial es aquella producida por los seres humanos, mediante el uso de artefactos eléctricos o con baterías/pilas, como por ejemplo: lámparas, linternas, reflectores, focos, iluminadores led, proyectores y luces navideñas, entre otros.

41 Luciérnagas (*lampyris noctiluca*), mosquitos como el *arachnocampa luminosa*, algunas medusas como la *aequorea victoria*, ciertos moluscos cefalópodos como por ejemplo el calamar vampiro (*vampyroteuthis infernalis*), y otros seres de las fosas abisales.

3.1.3. Iluminación direccional e iluminación difusa: Sobre la iluminación direccional, Martine Joly señala una serie de posibles interpretaciones características y orientadoras. En primer lugar dice que “jerarquiza la visión”, es decir, permite establecer un recorrido de lectura sobre la imagen que sigue al trayecto lumínico, desde las zonas iluminadas hacia las zonas oscuras (Joly, 1994:123). En segundo lugar, se caracteriza por acentuar el relieve y las sombras, y otorga “gran riqueza expresiva” para trabajar con la sombra, vinculada a sujetos y a objetos (Joly, 1994:123). En tercer lugar, una iluminación direccional intensifica colores y valores, y como la luz reacciona según los materiales, se destacan las texturas que se obtienen en la imagen (Joly, 1994:123). Finalmente, en caso de trabajar con iluminación direccional-natural, esta puede “temporalizar” la imagen, en una mañana, tarde o noche (Joly, 1994:123). Por otra parte, “una iluminación difusa dejará la mirada más libre (...), el relieve se atenúa, los materiales son más uniformes (...) y se le relaciona una especie de atemporalidad” (Joly, 1994:124)⁴².

3.1.4. Ubicación del foco lumínico: “La ubicación de la fuente de luz es probablemente el elemento más importante de comprender (...) es modificadora de sensaciones y emociones y hace que los objetos cambien sustancialmente su apariencia” (Sirlin, 2005: 84). En este punto recupero conceptualizaciones de Russo (1998) y Sirlin (2005) para abordar cinco ubicaciones focales básicas⁴³ señaladas por De Santo (S/F): Luz frontal, luz lateral, luz cenital, luz candileja y contraluz.

a. Luz frontal: “El foco está exactamente al frente del objeto” (De Santo, S/F:2), aplana la imagen, le resta profundidad y “es importante el ángulo (...) para sumar o restar sombras, sobretodo en rostros” (Sirlin, 2005:88).

b. Luz lateral: Es aquella “fuente de luz ubicada a un costado del iluminado” (Sirlin, 2005:84) “a su derecha o izquierda” (De Santo, S/F:2) que “ilumina un costado del sujeto” (Russo, 1998:146) pudiendo estar a su misma altura (media), o más arriba

⁴² Así mismo, Joly indica que es posible hallar instancias intermedias.

⁴³ Entre otras ubicaciones encontramos la que Sirlin llama *luz diagonal*, que es aquella “producida por una fuente de luz ubicada de modo diagonal, llamándose diagonal frontal (...) o diagonal contraluz (...) [y] (...) pueden ser altas, medias o bajas” (2005:88), lo que devendría en otras 18 ubicaciones.

(alta) o más abajo (baja) y “proyecta una sombra lateral” (Sirlin, 2005:84)⁴⁴. Además, “(...) puede crear efectos dramáticos de gran intensidad” (Russo, 1998:146).

c. Luz cenital: “Se trata de aquella cuya fuente está instalada exactamente arriba del sujeto” (Russo, 1998:146) o “del objeto” (De Santo, S/F), “iluminándolo en forma vertical de arriba hacia abajo (...)” y proyecta una sombra en el suelo (Sirlin, 2005:84).

d. Luz candileja: También llamada nadiral⁴⁵ (Sirlin, 2005:88), es aquella fuente de luz que ilumina⁴⁶ al sujeto o al objeto “(...) en forma angular de abajo hacia arriba. (...) Es una luz que proyecta sombra sobre el rostro” (Sirlin, 2005:88).

e. Contraluz: “Fuente de luz ubicada detrás del objeto iluminado (...) separando al iluminado del fondo de la escena, provocando profundidad espacial” (Sirlin, 2005:84) y “(...) un eclipse de luminaria: sus contornos son resaltados por un halo luminoso” (Russo, 1998:69). También es posible disponer la fuente a la misma altura del sujeto/objeto, o más arriba o rasante al piso (Sirlin, 2005:84).

3.1.5. La escala acromática: Es un esquema de organización convencional, conformada por el blanco, el negro y las variables de grises producidas por ambos, y se utiliza para estudiar las armonías de acromáticos, tanto en imágenes bidimensionales como tridimensionales (Ciafardo y Cuomo, S/F:2). La escala más utilizada es aquella conformada por nueve valores (Ciafardo y Cuomo, S/F:1) aunque también es muy habitual hallar en fotografía una escala de diez establecida por Ansel Adam (Freeman, 1998:68) e inclusive una de once (López Cruz, S/F:2). El blanco representa el valor más alto, nueve u once según la escala utilizada, y el negro representa el valor más bajo, por lo general identificado con el número uno. El blanco y el negro son denominados como polares de la escala, y entre ellos se ubica una secuencia gradual de grises (Ciafardo y Cuomo, S/F:2).

44 Existe también una distinción particular de la luz lateral y es aquella que “se posiciona rasante al piso sin tocarlo (...) la luz comienza en la pantorrilla del sujeto” (Sirlin, 2005:84).

45 Si bien Sirlin hace una distinción de nomenclatura entre una luz *nadiral* y una luz *candileja*, aquella que “cuando es no focalizada, y se la complementa con luces en otras posiciones” (Sirlin, 2005:88), elijo la acepción de De Santo (S/F:2) ya que es la utilizada actualmente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

46 Como señala Russo, este tipo de iluminación ha sido utilizado muy frecuentemente en determinadas escenas de películas para provocar efectos de terror (1998:146).

3.1.6. Las claves tonales: “Las claves son armonías que proponen (...) relaciones entre los acromáticos (...) [y] se clasifican de acuerdo a dos variables: nivel de contraste lumínico y de altura lumínica”⁴⁷ (Ciafardo y Cuomo, S/F:2-3).

a. Niveles de contraste: Las claves podrán ser mayores o menores según su grado de contraste. Las mayores son aquellas que presentan abundante contraste y las menores aquellas que lo presentan escasamente (Ciafardo y Cuomo, S/F:3).

b. Alturas lumínicas: Las claves podrán ser alta o baja (López Cruz, S/F:2, Russo, 1998:259-260) e inclusive intermedia (Ciafardo y Cuomo, S/F:3) según su altura lumínica. “Esta denominación alude al grado de luminosidad general de la imagen” (Ciafardo y Cuomo, S/F:3).

Lo que aquí interesa trabajar es la clave baja en sus dos niveles de contraste⁴⁸: mayor y menor. La clave baja (o tono bajo, *low key*) como dice Russo “(...) consiste en el mantenimiento de importantes zonas de sombras” (1998:260), y en una clave mayor baja, “(...) las zonas iluminadas contrastan abruptamente con las sombras vecinas [y] (...) permite generar efectos de claroscuro” (Russo, 1998:260). En una clave menor baja, el contraste entre luces y sombras es menos pronunciado.

El canon tradicional “(...) asigna a cada una de las claves significados fijos y, por lo tanto, estereotipados, [por ejemplo:] una clave mayor baja sugiere dramatismo, solemnidad, misterio” (Ciafardo y Cuomo, S/F:7), y “una clave menor baja: misterio, pobreza, melancolía” (Belinche y Ciafardo, 2008:38). Si bien el taller permitirá la libertad de experimentación a los/as educandos/as para que puedan indagar esta clave según sus propios intereses personales, los estereotipos deben ser combatidos en clase, pues, como indican Belinche y Ciafardo “un estereotipo puede ser un buen punto de partida, un material a desarrollar” (2008:36).

Evidentemente, el trabajo no pretende profundizar en cuestiones de estereotipos⁴⁹, este concepto considero que merece una clase o inclusive un trabajo práctico aparte. Este trabajo

47 Con este sistema de organización “(...) se trata de poder comprender los climas lumínicos generales” (Ciafardo y Cuomo, S/F:7).

48 “El contraste, o su falta, es inevitable en la fotografía en blanco y negro (...) Es una de sus variables más importantes e influye en gran manera” (Birnbaum, H., Butler, O., Taylor, M., 1987:38). Es por eso que se ofrecerán las dos posibilidades y quedará a criterio de los/as educandos/as cual/es trabajar.

49 En caso de que un/a educando/a por ejemplo tenga especial motivación por abordar el concepto de misterio en su obra, se le explicará que el estereotipo “se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo” (Belinche y Ciafardo, 2008:28). Con esto en mente el/la educando/a podrá reflexionar y tomar partido sobre la obra. Por otra parte, sería interesante que pueda volver a abordar y reflexionar sobre este concepto cuando se ponga en práctica un taller de clave tonal alta.

apunta a la experimentación, a la construcción y a la profundización de conocimientos sobre la clave tonal con recursos materiales cotidianos y a la materialización de la propia poética de los/as educandos/as.

3.1.7. Tamaños de planos: En este punto, tal y como se hizo previamente con las ubicaciones del foco lumínico (3.1.4.), se introducirá una selección convencional⁵⁰ pero de tamaños de planos, precisamente por ser aquellos que se utilizan habitualmente en la praxis profesional de diseñadores gráficos y cinéticos. Con ello, se espera que los/as educandos/as puedan disponer de un repertorio técnico que aumente el vocabulario de su disciplina, obviamente no para memorizar y repetir de manera rígida, sino precisamente como guía unificadora de escalas para el trabajo y la comprensión colectiva con el prójimo. Como es evidente, en el propio desarrollo de los trabajos cada educando/a irá precisando sus propios planos según sus búsquedas poéticas y necesidades prácticas. De esta manera, para el aspecto teórico recupero textos de Russo, Bedoya y Frías, y señalo ocho tamaños de planos: gran plano general, plano general, plano de conjunto, plano entero, plano americano, plano medio, primer plano, plano detalle (o gran primer plano), aunque para la puesta en práctica, se sugiere abordar los últimos cinco. Lógicamente, esto obedece que al ser un trabajo de retrato, como señalan Bedoya y Frías (2003:36), el protagonismo de estos cinco planos, a diferencia de los tres primeros, está dado por el de los seres humanos por sobre el contexto edilicio.

El término *plano* no tiene una definición unívoca, en ocasiones y es esta la que nos interesa trabajar “(...) designa modos típicos de distancias de encuadre⁵¹” (Russo, 1998:197), “(...) una relación de distancia (...) que nos informa de la proximidad o lejanía desde la que percibimos los objetos del campo visual” (Bedoya y Frías, 2003:35).

a. Gran plano general: Es aquel que “(...) cubre las extensiones visuales de mayor amplitud, necesariamente *exteriores*, y (...) tiene una función mayormente descriptiva” sobre alguna conformación espacial física o geográfica (Bedoya y Frías, 2003:36). Ejemplos pueden ser: la inmensidad de un desierto, extensiones oceánicas, una cordillera montañosa, el espacio cósmico. Habitualmente es posible encontrar este plano en obras que abordan el concepto de lo sublime, y la relación ontológica del hombre con la naturaleza.

⁵⁰ La clasificación establecida en esta escala convencional presenta un carácter referencial. (Bedoya y Frías, 2003:35).

⁵¹ Sobre otras acepciones y discusiones del término, consultar Russo, 1998:197.

b. Plano general: Este plano corresponde en gran medida a exteriores pero también a ciertos interiores de grandes dimensiones, como por ejemplo: un estadio de fútbol o una fábrica. Aquí, es posible identificar a algunos personajes (Bedoya y Frías, 2003:38) “(...) a buena distancia del observador y con suficiente espacio dentro del cuadro” (Russo, 1998:199). Otros ejemplos válidos podrían ser: el interior de una facultad pública, el de un museo o un cementerio. Este plano puede tener una función descriptiva o narrativa (Bedoya y Frías, 2003:38-39).

c. Plano de conjunto: Es aquel plano que muestra “(...) un conjunto de personajes, animales u objetos”, por ejemplo: un salón de clases, y puede tener una función descriptiva o narrativa (Bedoya y Frías, 2003:39).

Los planos a. y b. se los consideran planos *lejanos*, y el plano c. un plano *intermedio* (Bedoya y Frías, 2003:36)⁵². A continuación, veremos los cinco planos del trabajo de retrato: los cuatro primeros (d., e., f., g.) son denominados *cercanos*, y el quinto (h.), como plano *detalle* (Bedoya y Frías, 2003:36).

d. Plano entero: “Es el plano que introduce a la dimensión cotidiana” y el cual permite apreciar a la figura humana de cuerpo entero, sea de pie o en otra posición (Bedoya y Frías, 2003:40). Tiempo atrás, fue una práctica bastante habitual el realizar retratos fotográficos con este tamaño de plano, tanto con el sujeto parado como sentado. Por ejemplo, ciertos retratos de mujeres que lucían suntuosos vestidos y que llegaban hasta el suelo. Comúnmente, el encuadre estaba conformado por algún tipo de mobiliario, como ser una mesita, o inclusive, algún cortinado.

e. Plano americano: Este plano muestra a la figura humana desde la cabeza hasta las rodillas, o desde el pecho hasta los pies (Bedoya y Frías, 2003:41). Y “permite advertir en el personaje ciertos detalles como la mirada” (Russo, 1998:197-198), e inclusive sus conductas (Bedoya y Frías, 2003:41).

52 Estos tres planos son más bien complejos de desarrollar en un ámbito aulístico, que obviamente estará determinado por la eventual disponibilidad espacial, el tiempo pedagógico y el número de participantes. Sin embargo, dada su implicación en ámbitos profesionales, considero importante su presentación. De esta manera, puede resultar un desafío sumamente interesante para aquellos/as educadores/as y educandos/as que, una vez desarrollado el trabajo de retrato con alguno/s de los cinco planos indicados, puedan disponer de un tiempo pedagógico mayor para aventurarse a lograr este tipo de planos con la clave tonal baja. Para ello, se deberá evaluar y considerar que en los planos lejanos es el entorno físico quien tiene predominio por sobre las personas (Bedoya y Frías, 2003:36). Por ejemplo, para realizar un plano general en clave tonal baja a un foco en la facultad y con un equipo conformado por tres o cuatro personas, se deberá considerar que cada equipo disponga de una gran porción del aula y que el espacio pedagógico sea proporcional a la cantidad de educandos/as de todo el taller. Además, habrá que revisar los recursos materiales disponibles, entre ellos el foco lumínico y su ubicación.

f. Plano medio: Es aquel que “(...) corta a una persona por la cintura (...) no sabemos qué pasa con el sujeto en cuestión de la cintura para abajo o a veces, de ella para arriba” (Russo, 1998:200). Aquí, ya se pueden destacar la actitud o gestos del personaje (Bedoya y Frías, 2003:41).

g. Primer plano: Es aquel que corta al sujeto desde aproximadamente los hombros (Russo, 1998:209) o “desde las inmediaciones del pecho hasta el extremo superior de la cabeza [y] (...) la expresión facial (...) adquiere una especial significación” (Bedoya y Frías, 2003:42). Este plano se aplica al rostro de frente a la figura, pero también puede ser de perfil, desde atrás o de manera cenital, e inclusive de otras partes del cuerpo humano como ser manos o pies (Bedoya y Frías, 2003:43). En el caso de las manos por ejemplo, se pueden introducir numerosos objetos para que el sujeto interactúe. Así, un grimorio, una flor marchita, o una cadena oxidada, podrían otorgar algún tipo de carácter a un determinado personaje.

h. Gran primer plano: Este plano es aquel que “(...) magnifica elementos visuales, provenientes de la anatomía humana o de otras procedencias, haciéndolos cubrir un segmento dominante del encuadre, si no su casi totalidad” (Bedoya y Frías, 2003:36). De esta manera es posible observar determinados detalles de aquellos sujetos u objetos que sean pequeños. (Bedoya y Frías, 2003:43). Por ejemplo, las pestañas de un ojo, los dedos de una mano sosteniendo una moneda de canto o teclas de una máquina de escribir presionada por unos dedos.

3.1.8. Angulaciones de cámara: Los ángulos indican una relación de ubicación y de posicionamiento espacial entre la cámara y los sujetos/objetos registrados o a registrar por ella (Bedoya y Frías, 2003:53). Aquí, presentaremos las tres posibilidades generales de angulación reconocidas por Bedoya y Frías (2003:53-59): angulación normal, angulación picada, angulación contrapicada.

a. Angulación normal: Esta angulación consiste en situar la cámara a la misma altura⁵³ de los sujetos.

b. Angulación picada: Es aquella donde la cámara está situada por encima de los sujetos e inclinada para encuadrar hacia abajo⁵⁴.

⁵³ También es posible distinguir el ángulo normal alto y el ángulo normal bajo. El primero estará ubicado un poco por encima y el segundo un poco por debajo (Bedoya y Frías, 2003:54).

⁵⁴ También es posible distinguir el picado ligero y el picado perfecto. El primero “(...) correspondería al

c. Angulación contrapicada: Es aquella donde la cámara está situada por debajo de los sujetos e inclinada para encuadrar hacia arriba.

Por otra parte, cabría mencionar lo que se conoce como encuadres aberrantes⁵⁵. En estos encuadres “(...) el contenido de la imagen se inclina en forma diagonal” (Bedoya y Frías, 2003:62) hacia uno de los lados y puede complementarse a su vez con cualquiera de las tres angulaciones mencionadas.

3.1.9. Referencias visuales: El bloque de contenidos temático finaliza en este punto con el visionado de diversas obras fotográficas acromáticas en clave tonal baja y realizadas con un solo foco lumínico. Esto es para asimilar los contenidos teóricos presentados hasta aquí, como también para referir visualmente a la estética de la clave y para el reconocimiento de un análisis formal: escala acromática, altura lumínica, contraste lumínico, tipo de iluminación, ubicación del foco lumínico, tamaños de plano y angulaciones de cámara.

Utilizar referencias visuales de obras producidas únicamente en América Latina, fomentará en los/as educandos/as el valor y el aprecio hacia nuestra cultura y hacia nuestra identidad. Al preguntarse con que dispositivos se hicieron las obras, o en que lugares, o quienes las hicieron, podrán reconocer personas (realizadores, actores, actrices, compañeros/as), locaciones (interiores, exteriores, sitios emblemáticos, históricos, de patrimonio nacional y cultural), y recursos materiales (cámaras, teléfonos, lamparitas, linternas) que forman parte de su propia cultura.

Para que las referencias visuales resulten pertinentes al trabajo práctico a realizar, lógicamente, deberán además haber sido producidas en condiciones similares a las que aquí se proponen abordar, esto es, a un foco lumínico y con materiales cotidianos.

En el anexo de este trabajo, se podrán visualizar algunas de las imágenes que fueron utilizadas como referencias visuales el día de la puesta en práctica del taller.

3.2. Los recursos materiales y edilicios.

La elección de la clave tonal baja como contenido para la enseñanza de la iluminación, permite la utilización de recursos mínimos, reconocibles, asequible y al alcance real de

punto de vista de una persona de talla alta respecto de otra (...) algo menor” y la segunda “de una verticalidad absoluta (...) de carácter cenital” (Bedoya y Frías, 2003:55).

55 Conocidos también como oblicuos o inclinados (Bedoya y Frías, 2003:62).

los/as educandos/as. Esta estrategia además permite realizar obras con el espíritu del *cine independiente* (independiente de las corporaciones, de las oligarquías culturales) donde todos los recursos materiales pueden caber en la mochila⁵⁶ de cualquier educando/a. Con esto, se logra optimizar los recursos para que todos/as puedan tener las mismas condiciones de enseñanza y de aprendizaje, no solo para este taller puntual sino precisamente para que puedan aplicarlos a sus propias producciones, y que no sea un contexto adverso o injusto el que imponga quien puede y quien no puede aprender/hacer. Además, se fomentará la inclusión de dispositivos cotidianos que capturen imágenes, por ejemplo, un teléfono móvil, o utilizar un linterna como foco de luz. Con esto, se pretende no tener al móvil como *enemigo* del aula, sino propiciar el desarrollo del trabajo con la tecnología de nuestro tiempo, de nuestros/as educandos/as y de nuestra cotidianeidad. Esta propuesta facilita la concreción de los trabajos y motiva a los/as educandos/as en vez de excluir a quienes no puedan afrontar los consabidos gastos de alquiler/compra de equipamientos. Así, tras una etapa inicial de índole exploratoria, y de una etapa empírico-diagnóstica, los recursos necesarios que he seleccionado para la realización del trabajo práctico de retrato son los siguientes:

a. Recursos materiales:⁵⁷ Cada equipo conformado por tres integrantes de educandos/as, deberá traer al taller los siguientes materiales:

a.1. Una cámara de fotos digital (por ejemplo una DSLR con lente de kit o lente normal de 50mm), o una filmadora que tome fotos, o un teléfono móvil con la función de cámara.

a.2. Una lámpara, o una linterna, o una luz led de emergencia, o que su teléfono móvil tenga la función de linterna.

a.3. Un trípode para la cámara o para el teléfono, o un monopie, o un bastón para autofotos *selfie* (opcional).

a.4. Una tela negra u oscura opaca no brillante de 1,50x1,50mts aprox. (opcional).

a.5. Un alargue/zapatilla para enchufar a la pared.

56 Esta optimización de recursos la considero muy importante para los/as educandos/as, porque les facilita el desplazamiento al no hacerlos/as dependientes de rentar una camioneta para trasladar sus propios materiales de trabajo. Al respecto, esto evidentemente alienta a la producción de obras y a su desarrollo en la enseñanza, por ejemplo: un/a educando/a que arma su mochila de trabajo puede tomarse el tren para visitar a su compañero/a y producir juntos en su casa, o bien, podrá transmitir los conocimientos mediante la misma práctica adquirida a quien se lo requiera.

57 En caso de que a algún equipo le faltase algún material, este podría ser provisto por el/la educador/a.

- a.6. Un lápiz, o una lapicera, o un rotring.
- a.7. Un cuaderno, o algunas hojas en blanco.
- a.8. Un rebotador 5 en 1 (opcional).

b. Recursos edilicios: El trabajo podrá desarrollarse en el interior de una facultad, de una escuela, de un centro cultural, o de una institución educativa a fin, inclusive es posible desarrollarlo en un espacio de educación no formal. Para ello se va a necesitar lo siguiente:

- b.1. Un aula/taller con un espacio disponible proporcional a la cantidad de educandos/as, que en lo posible pueda oscurecerse completamente y con conexión eléctrica apta.
- b.2. Una silla o una banqueta (opcional).
- b.3. Un pizarrón (o sitio visible para escribir, opcional).
- b.4. Un proyector: para que todos/as pueden ver los ejemplos visuales y los trabajos prácticos de sus compañeros/as.
- b.5. Una notebook/computadora, con *software* libre instalado para el trabajo de imágenes digitales (opcional, podría ser provista por el/la educador/a).

3.3. El espacio-tiempo pedagógico.

Para presentar correctamente los contenidos y para desarrollar las actividades se debe considerar el espacio-tiempo pedagógico/aulístico. Si en el espacio de trabajo hay un proyector, se utilizará un archivo visual explicativo/ilustrativo con diapositivas digitales .odp que complementarán los conceptos teóricos. De no contar con un proyector en la sala, se podrá utilizar una pizarra donde el/la educador/a podrá dibujar por ejemplo los esquemas de ubicación lumínica y tamaños de planos. Y de tratarse de un establecimiento que carece de proyector y de pizarra, el/la educador/a deberá reunir y conformar un círculo con los/as educandos/as en el cual formará a su vez parte de él y no dentro de él, y lo explicará todo verbalmente. Esta instancia es más bien breve, ya que a los/as educandos/as se les habrá solicitado previamente traer leído el material bibliográfico (ver punto 6.2.) y se sugiere disponer de un tiempo mayor para el trabajo y la actividad didáctica por sobre la memorización de conceptos.

Para realizar el trabajo de retrato, cada equipo de tres integrantes de educandos/as

elegirá un sector del espacio disponible, y ubicarán una tela negra como fondo del sujeto a iluminar. Preferiblemente, el espacio pedagógico debe poder oscurecerse totalmente, ya que el ingreso indeseado de luz podría afectar parte de los trabajos.

Sobre el tiempo de trabajo, deberá estipularse para realizar el trabajo sin sobresaltos ni apuros innecesarios. Esto es porque como se sabe, las carreras de orientación artística, a diferencia de otras de índole más tradicional, suelen demandar un tiempo de producción muy elevado, o cuanto menos, considerable.

El trabajo se hace totalmente en clase, y será lo que se evaluará. De manera opcional y solo para quienes además deseen aplicar un acabado de post-producción a sus obras, se contemplarán unos minutos del tiempo pedagógico para mostrar dos herramientas básicas de un *software* libre⁵⁸ para el trabajo con imágenes, en relación a las obras producidas en el taller: curvas y contraste.

3.3.1. Una secuencia didáctica: Aquí propongo una posible secuencia didáctica⁵⁹ diseñada específicamente para que todos/as los/as educandos/as puedan aprender los contenidos a partir de su experiencia personal y colectiva haciendo con el prójimo. Para la realización del trabajo práctico propongo un espacio-tiempo pedagógico de dos clases⁶⁰ de tres horas cada una. Previamente, me he preguntado que saberes previos necesitarían los/as educandos/as para realizar el trabajo. Personalmente, considero que ya traen consigo sus propios saberes y conocimientos para poder realizarlo, sin embargo, además deberán traer leído a clase la bibliografía detallada en el punto 6.2.⁶¹ de este trabajo.

58 Aquí, el/la educador/a tiene a su disposición una galería de alternativas posibles a considerar. Lo único que no se permitirá es recurrir a *software* pirata, ya que considero anti-ético incurrir en la ilegalidad hurtando propiedad intelectual para producir cualquier tipo de obras.

59 Esta secuencia la he desarrollado en el trabajo final de los seminarios *Lenguaje Visual y Estrategias para la enseñanza del lenguaje visual* en el marco de la Especialización en Lenguajes artísticos, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

60 Como se mencionó, la propuesta primigenia ha sido concebida para poder insertarte principalmente en una asignatura del nivel superior como *Lenguaje visual* o *Morfología*, por ende, se entiende que habrán varias clases, y por eso se divide el trabajo en dos clases de tres horas cada una. Sin embargo, como es evidente, al ser una guía de trabajo cuya propuesta es de carácter flexible y no una fórmula rígida, también es posible desarrollar el trabajo en una sola clase. Para ello, cada educador/a podrá realizar los ajustes que crea conveniente, pero no deberá olvidar considerar al menos estos tres aspectos de las estrategias: recursos materiales, espacio-tiempo pedagógico y cantidad de educandos/as para la conformación de equipos de trabajo y para mantener al final de la clase una instancia de evaluación y debate. Por ejemplo: en caso de ser un grupo numeroso de educandos/as, similar a una concurrencia universitaria, se podrá mantener el mismo tiempo pedagógico, es decir, seis horas (añadiendo lógicamente, una o dos pausas), pero, de tratarse de un grupo pequeño, digamos seis a diez personas, la duración del taller podría ser de cuatro horas en total (y una pausa).

61 Aunque también el/la educador/a podrá recurrir como apoyo a algún otro texto del punto 6.3.

De ser una clase independiente estilo *Workshop*, es decir, fuera de un circuito académico formal, recibirán previamente a la clase los textos vía correo electrónico o mediante algún sistema de transferencia gratuito. De tratarse de una clase inserta en una cátedra regular, la modalidad será según disponga la cátedra, pero, se les podrá informar a los/as educandos/as en persona su lectura para la próxima clase. Mismo sistema se utilizará para solicitar los recursos materiales necesarios para desarrollar el trabajo.

a. Clase 1: el trabajo. Tiempo total estimado: 180 minutos.

a.1. Presentación y explicación del trabajo (45 minutos): En la primer clase se presentarán los/as educandos/as. Interesa saber como se llaman, con que recursos están familiarizados cuando realizan sus fotos y que expectativas tienen del taller. Luego, se explicará el trabajo: conceptos de iluminación, valor, la clave tonal baja a un foco lumínico, los tamaños de planos (y demás contenidos señalados en el punto 3.1. de este trabajo) y se verán ejemplos visuales sobre esta técnica/estética (punto 3.1.9.).

a.2. Desarrollo del trabajo (120 minutos): En primer lugar se conformarán equipos de tres⁶² integrantes. Luego, cada educando/a del equipo pensará tres retratos acromáticos diferentes a realizar en clave baja, pudiendo elegir cualquier ubicación del foco lumínico, su contraste lumínico y el tamaño de plano (por ejemplo: ubicación candileja, clave mayor baja y plano medio, o bien, ubicación lateral, clave menor baja y primer plano, etc). Inclusive entre los retratos se puede plantear fotografiar otra parte que no sea el rostro, por ejemplo: plano detalle de manos (ver anexo punto 7.3.).

Con esta misma amplitud se brindará además la posibilidad de que puedan trabajar sus imágenes en un sentido metafórico⁶³, para eludir posibles estereotipos emergentes y para fomentar la percepción interpretativa⁶⁴ de los/as demás. Esto se debe, como se ha adelantado en el punto 3.1.6. de este trabajo, a que la clave baja denota una estética

62 En caso de que un/a o dos educandos/as no puedan conformar un equipo de tres, conformarán uno/dos equipos de cuatro personas.

63 Como dice Umberto Eco “la interpretación metafórica nace de la interacción entre un intérprete y un texto metafórico” (1992:170), es decir entre un sujeto y un objeto (una obra). “Un enunciado es metafórico porque su autor quiere que lo sea” (Eco, 1992:169), sin embargo cabe señalar que “la metáfora no es necesariamente un fenómeno intencional” (Eco, 1992:171). De esta manera, dependerá “del intérprete el tener activado (...) un juego de inferencias tal que incluso la más «cerrada» de las metáforas pueda volver a encontrar una nueva frescura” (Eco, 1992:177).

64 Tal y como señaló Edgar De Santo en su tesis doctoral: “el autor expresa en la obra, no sólo aquello que vislumbra, sino que abre un juego posible de interpretaciones con el espectador/lector (2014:28) (...) Pero convengamos que tampoco es posible leer cualquier cosa. Hay un límite en la interpretación” (2014:42).

oscura, y el clima lumínico suele/puede asociarse a cuestiones amenazantes, mortuorias o simplemente nocturnas. Joli dirá que “la sombra, como la oscuridad, alimenta los temores y las supersticiones” (1994:123). Sin embargo, se habilita la experimentación⁶⁵ precisamente para ampliar el universo simbólico de cada uno/a.

Se confeccionará con lápiz y papel una planta que deberá indicar: ubicación del sujeto, del foco de luz y de la cámara. Esta planta será solo una guía para comenzar a trabajar, y no algo definitivo. Dado que el tiempo destinado a la práctica deberá ser mayor al teórico, cada educando/a tendrá el tiempo suficiente y la posibilidad de modificar y de actualizar su planta mientras experimenta en plena realización del trabajo. Además, podrá asumir un rol puntual para las tres fotos pensadas previamente por su compañero/a en la planta. Así, uno/a usará la cámara, otro/a el foco lumínico, y otro/a posará⁶⁶. Posteriormente, dentro de cada equipo se realizarán rotaciones, por ejemplo: quien haya utilizado la cámara hará la iluminación; quien haya hecho iluminación posará; y quien haya posado utilizará la cámara. Al terminar, se volverá a rotar una vez más⁶⁷. De esta manera, todos/as habrán tenido la experiencia propia de cada área, haber colaborado con sus compañeros/as en la creación de obras artísticas y tener sus propias fotografías. Durante el desarrollo del trabajo, el/la educador/a visitará a todos los equipos conformados, sin excepción. Deberá observar el hacer de sus educandos/as, conversar sobre las herramientas, asistirles siempre que se lo requieran y obviamente, acompañarlos/as. También, dedicará algunos instantes para tomar algunas fotografías como registro de la práctica con fines académicos.

a.3. Cierre del trabajo (15 minutos): Al finalizar el trabajo, el/la educador/a tomará unos minutos para mostrar el funcionamiento básico de algún *software* de libre uso para el trabajo digital con imágenes para todos/as aquellos/as educandos/as que opcionalmente deseen retocar sus fotos en relación específica a la clave tonal baja: curvas y contraste. Esto es debido a que solo podrán *reforzar* el efecto logrado en el

65 Esto permitirá trabajar temas como la soledad (desde lo lleno/lo vacío), la miseria (desde lo minimalista), lo irracional, lo ordenado, lo misterioso, lo violento, lo tranquilo, lo elegante, lo monstruoso, entre muchos otros. E inclusive, dado el carácter introductorio del taller, no trabajar con temas asignados, y que cada uno/a pueda indagar en la clave desde la exploración y el reconocimiento de las ubicaciones focales lumínicas junto a los diversos tamaños de planos para narrar aquel proyecto o imagen que se tiene en mente.

66 En caso de ser un equipo de cuatro personas, se añadirá un rol: un/a registrador/a, es decir, este/a educando/a realizará algunas fotografías como registro de la actividad del equipo.

67 En caso de ser un equipo de cuatro personas, obviamente se realizará una tercera rotación.

taller, puesto que no añade ni quita luz. Y en caso de que todos/as los/as educandos/as hayan completado a gusto la secuencia didáctica antes del tiempo estimado, se responderá cualquier tipo de duda y/o se adelantará la explicación del *software*⁶⁸.

a.4. La entrega del trabajo: Las condiciones de entrega pueden indicarse al inicio o al cierre de la clase, e inclusive, pueden estar escritas en una ficha y ser enviadas junto con la bibliografía. La entrega podrá realizarse hasta un día antes de la clase 2, y para que los/as educandos/as no incurran en gastos de impresión, se les solicitará que la hagan de manera digital a través de alguno de los actuales sistemas de transferencia digital, que son gratuitos y no necesitan suscripción. Así, cada educando/a deberá entregar a su educador/a lo siguiente:

a.4.1 Una serie de tres retratos fotográficos digitales acromáticos en clave baja, realizada específicamente en el taller (sin o con retoque), en formato .png o .jpg y con el siguiente indicador: apellido_foto_01, apellido_foto_02, apellido_foto_03. De mediar retoque, deberá nombrar el archivo como: apellido_foto_01_retocada, etc.

a.4.2. Un rótulo o placa gráfica en formato .png o .jpg donde se indique claramente y en el siguiente orden: nombre y apellido de los/as educandos/as y roles realizados en las fotografías (ejemplo: camarógrafo/a: nombre del educando/a 1, iluminador/a: nombre del educando/a 2, modelo: nombre del educando/a 3), nombre y apellido del educador, ciudad de realización y año de realización.

a.4.3. Una breve reseña, o punteo, o memoria descriptiva, de una carilla de extensión, sobre la experiencia de realización en el taller, por ejemplo: puntos a favor, puntos en contra, si aprendió, si le quedó algo por hacer o aprender, como fue la experiencia con sus compañeros/as, si se hizo alguna edición en postproducción explicar cual, etc. Esta reseña puede entregarse en formato .png, .jpg, .odt, .doc, .pdf. También se pueden incluir imágenes como anexo.

b. Clase 2: debate y evaluación. Tiempo total estimado: 180 minutos.

b.1. Visualización de los trabajos (150 minutos): Se verán y analizarán todos los

⁶⁸ Aquí propongo, entre las numerosas alternativas válidas, la aplicación GIMP. Esto es por que además de ser libre, está disponible en el mismo idioma que los/as educandos/as sin necesidad de tener que aprender otro idioma para utilizarlo. Además, es multiplataforma, es decir, funciona en todo tipo de sistemas operativos. También es liviano, ocupa poco espacio en la computadora y es fácil de instalar. Inclusive, ya se encuentra instalado en numerosas *netbooks* que el Estado argentino obsequió años atrás a educadores/as y educandos/as.

trabajos prácticos entregados⁶⁹ por los/as educandos/as (de no haber proyector en el espacio pedagógico, se hará desde una *notebook*). Mientras, se habilitará una instancia de reflexión crítica de índole personal y colectiva, sobre las obras y las experiencias en el taller. Queda a criterio del/a educador/a realizar o no una breve pausa a mitad de la clase.

b2. Cierre (30 minutos): Finalmente y a modo de cierre, se solicitará a los/as educandos/as que entreguen una carilla o media carilla, comentando su parecer sobre el desempeño de su educador/a, como así también, cualquier otra reflexión que haya surgido del reciente debate. Esto último se entregará de manera anónima.

3.4. El trabajo colectivo.

Considero que cuando una persona tiene una función puntual y concreta a realizar, siente que su trabajo es realmente útil e importante para el conjunto, y no una mera incidencia que está sobrando. “Las experiencias y prácticas en las que los estudiantes pasan de ser meros espectadores a ser productores activos han demostrado ser vías potentes para avanzar hacia miradas más personales (...) y más disfrutables del arte” (Augustowsky, 2012:53). La posibilidad de *ser más* “(...) no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunicación, en la solidaridad de los que existen” (Freire, 2014:92). De esta manera, todos/as los/as educandos/as aprenderán haciendo con el prójimo.

Es por eso que he propuesto desarrollar una experiencia colectiva de trabajo, en equipos conformados por tres integrantes con roles asignados. Esto toma en consideración a los/as educandos/as como sujetos activos dentro de un equipo. Con esta didáctica que propongo, la de montar una puesta lumínica para clave tonal baja a un foco lumínico, tiene la doble ventaja de llevar un presupuesto mínimo y una experimentación máxima. Al trabajar con un solo foco de luz, los/as educandos/as podrán concentrarse en las diferentes ubicaciones focales (lateral, cenital, candileja, etc) y mediante la exploración podrán ir descubriendo e incorporando aquello que más les interese. Así, podrán precisar

69 También podría considerarse como alternativa, en caso de no estar cómodo/a con los sistemas de transferencias actuales, que los/as educandos/as lleven sus trabajos en un dispositivo digital, como ser un pen-drive o DVD. En este caso, es indispensable que en el espacio pedagógico se cuente con una computadora con entradas USB y/o una unidad de DVD-ROM, esto podría ser provisto por la institución educativa donde se realiza el taller. Además, por su parte, se sugiere que el/la educador/a también lleve una *notebook* como plan de contingencia. Evidentemente para este caso, se deberá haber reflexionado previamente sobre el tiempo pedagógico destinado a la transferencia de los trabajos y a la cantidad de educandos/as del taller.

a conciencia lo que van a iluminar/oscurer, mostrar/ocultar, y desarrollar destrezas estéticas sobre aquello que desean narrar en sus obras.

Como se dijo, cada educando/a tendrá entonces una función puntual dentro del equipo: uno/a iluminará, otro/a posará como modelo, y otro/a armará el plano y disparará con la cámara. Así mismo, una vez realizada dicha labor y las mencionadas rotaciones, cada educando/a habrá podido experimentar las tres funciones del trabajo: iluminar, ser iluminado, y tomar la foto. Esta mutua colaboración con el prójimo pondrá en relieve a su vez dos aspectos: cada uno/a logrará aprender el contenido específico desde su rol, pero además, al ver la fotografía realizada podrá recordar que no la hizo solo en el aislamiento, sino a través de la colaboración de sus compañeros/as.

3.5. Debatir y reflexionar.

Como se comentó previamente, tras finalizar la instancia de producción de obras, se deberá habilitar otra instancia, de carácter reflexivo y donde mediante el debate colectivo se aborde la experiencia de la realización de las obras, considerándose así las voces de los/as propios/as protagonistas. De esta manera, educandos/as y educador/a podrán beneficiarse al ampliar su capital intelectual con la reflexión del prójimo.

También, se deberá solicitar a los/as educandos/as que al finalizar el taller⁷⁰ escriban en una carilla sobre la experiencia educativa, lógicamente será de manera anónima para que ninguna persona se sienta cohibida. Estos registros escritos permitirán, en una posterior reflexión introspectiva y/o en diálogo con otros/as educadores/as, considerar ajustes y/o modificaciones según intereses, motivaciones, aciertos (y fallos) obtenidos o que se deseen obtener.

70 O al finalizar cada uno de los trabajos prácticos, según sea el caso donde el taller esté inserto.

4. CAPÍTULO III: CONTRASTACIÓN EMPÍRICA

En este capítulo se dará cuenta de una experiencia práctica al trabajo de campo con un estudio de caso puntual, como así también, los pasos previos realizados.

Si bien considero que el presente trabajo podría funcionar como un *manual de uso* y quedar en un plano teórico con la propuesta educativa-metodológica, consideré que podría resultar de interés y/o de utilidad realizar una puesta en práctica y recolectar muestras visuales de la experiencia para su registro y reflexión.

Para poder realizar la contrastación empírica, necesité reunir los recursos edilicios, humanos y materiales indicados previamente en este trabajo. Esta enumeración de recursos está ordenada de esta manera debido a los pasos que he seguido. Como se ha indicado previamente en este trabajo, y como podrá apreciarse a continuación, la elaboración de una propuesta flexible ha permitido que la experiencia haya podido ser realizada en una sola jornada, en la que se han mantenido: contenidos, metodología y desarrollo práctico.

4.1. Pasos previos.

Mi intención es, como se dijo, poder trabajar con educandos/as del nivel superior, sean graduados/as o estudiantes, pero al momento de escribir este trabajo no me encontraba inserto en ninguna institución educativa. Luego, tras intercambiar opiniones con Elena Larrègle, opté por llevar adelante el trabajo en un espacio de educación no formal y así poder realizar la experiencia⁷¹. Para ello, era fundamental que pudiese hallar un espacio/sala interior que funcionase como espacio pedagógico⁷², ya que por cuestiones prácticas pertinentes al desarrollo del trabajo, éste debía realizarse en un interior y no en un exterior. Así, he visitado diversos centros culturales de las que obtuve propuestas tan variadas como interesantes pero con un común denominador desalentador: que la sala a utilizarse debía ser abonada por los/as interesados/as. Como el acceso a la educación es un derecho, considero que debe ser equitativo para todos/as, así, me propuse dar con un

71 Parto de la idea de que la educación puede darse en cualquier sitio, solo hacen falta voluntad de enseñar y voluntad de aprender, pese a cualquier situación coyuntural que nos atraviese.

72 Y como se ha explicado en el punto 3.3. una de las estrategias consiste en considerar las dimensiones espaciales y sus características edilicias.

espacio libre de honorarios. De esta manera, se logró ubicar y poner a punto⁷³ la sala de una antigua casona (ver 7.4., imágenes 26 y 27) ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. El paso siguiente fue realizar una convocatoria por internet a graduados de carreras artísticas y del campo de las humanidades con interés en áreas artísticas. Para ello, he diseñado dos afiches promocionales en clave tonal baja (ver Anexo 7.1., imágenes 1 y 2), y utilicé dos de los tres autoretratos acromáticos que había realizado previamente para incluir en su debido momento en las referencias visuales. De esta forma, lograba unificar la identidad visual del proyecto: estas mismas imágenes utilizadas como promoción, volverían a aparecer en el apartado teórico de la presentación visual. Mientras terminaba de reunir los recursos materiales, confeccioné un equipo de tres⁷⁴ integrantes para llevar adelante el trabajo colectivo en el taller, tal y como estaba diseñado en el proyecto. A estas tres personas se les envió por correo electrónico una ficha de participación para completar y entregar, y todos los textos correspondientes a las referencias bibliográficas indicadas en el punto 6.2 de este trabajo, más, el texto de Bedoya y Frías (punto 6.3.).

4.1.1. Espacio-tiempo pedagógico y recursos edilicios: He diseñado el espacio pedagógico en la sala principal de una antigua casona ubicada en el barrio porteño de La Paternal. Esta sala posee paredes blancas y piso de madera, más un modular con estantes al que he llenado de libros sobre una gran variedad de artes: cine, diseño, historietas, pintura, etc, como también de ensayos críticos y/o teóricos sobre las mismas áreas disciplinares, incluyendo estética, literatura, publicaciones de revistas científicas de diversas facultades, y del campo de las humanidades en general.

La sala fue escogida principalmente por presentar las dimensiones espaciales⁷⁵ idóneas para realizar el trabajo con tres o con cuatro educandos/as, precisamente el número de participantes para conformar el equipo de trabajo propuesto.

Además, contó con conexión eléctrica apta para que los/as educandos/as pudieran, en caso de necesitarlo, conectar sus dispositivos electrónicos: teléfonos, lámparas, etc. Y, debido a que la sala tiene dos grandes ventanales que permiten una abundante entrada

⁷³ Con la colaboración de mis padres.

⁷⁴ También, había un cuarto integrante, puesto que me interesaba evaluar como funcionaba una rotación con este esquema. Desgraciadamente, el día previo al taller me confirman la baja por motivos de salud.

⁷⁵ 3,90 mts de largo, 3,60 mts de ancho, y 3,90 mts de alto.

de luz solar, he reunido diarios, cartones y telas oscuras para que previamente a la práctica la sala pudiese oscurecerse completamente y no afectase la dinámica de trabajo. Finalmente, al espacio pedagógico se le añadió un escritorio para que todos/as pudieran reunirse alrededor de él y verse la caras mutuamente, cuatro sillas para sentarse y/o utilizar en el trabajo práctico, tres de ellas para los/as integrantes del equipo y una para el educador, una pizarra blanca para marcador, marcadores de cuatro colores, un borrador, un atril para la pizarra y una *notebook* de 15" con sistema operativo libre y con el *software* GIMP instalado.

La conformación espacial minimalista se pensó para que los/as educandos/as puedan trabajar libres y apropiarse del lugar, corriendo el escritorio y las sillas de un lado a otro, tal y como ocurrió en el módulo práctico.

En cuanto al tiempo pedagógico, la propuesta inicial a desarrollar el trabajo práctico consistía en seis horas⁷⁶, pero, para este caso, si bien lo había pensado en cuatro, terminó llevando cinco horas y media. Más adelante iré especificando la duración de las actividades desarrolladas.

4.1.2. Equipo de trabajo: recursos humanos y materiales: Para la conformación del equipo de trabajo, a cada educando/a se le envió en los días previos al taller, un correo electrónico con una ficha de participación para darle a conocer la temática general. En ella, y como puede observarse en el anexo (punto 7.1.1.), están indicados datos concretos como ser: título del taller, resumen del taller, lugar, fecha y horario de encuentro. Además, se les había solicitado completar datos personales como por ejemplo su título profesional, esto es para poder conocer el perfil de cada uno/a. Y también, se les ha solicitado una lista de materiales para traer al día del taller. Si bien ya había reunido todos los recursos necesarios para que el equipo pudiese trabajar, me interesaba conocer aquellos que los/as demás suelen utilizar en su ámbito cotidiano. Esto lo hice con la intención de poder potenciar sus propios conocimientos sobre sus herramientas cotidianas, como también, para ampliar mi propio horizonte de recursos tecnológicos.

Tanto en la ficha enviada como en el inicio del taller, se les indicó a los/as educandos/as que se tomaría registro fotográfico de la experiencia con fines académicos.

⁷⁶ Dos clases de tres horas cada una, como se mencionó previamente.

4.2. El taller

En este apartado del trabajo se describirá la experiencia del taller ordenada en siete aspectos que contemplan lo indicado previamente en el capítulo II Estrategias para la enseñanza. Esto abarca desde el inicio del taller con la presentación de los integrantes del equipo hasta su culminación con un debate colectivo.

4.2.1. Presentación del equipo: Los/a educandos/a participantes de la experiencia llegaron al taller en el horario pautado, inclusive algunos minutos antes. Esto denota interés y compromiso. Por lo tanto, a las 16.00hs, en punto, tal y como estaba previsto, se dio inicio al taller.

En primer lugar, se realizó una presentación personal sobre cada uno/a: nombre, profesión, pertenencia institucional, motivaciones y aspiraciones sobre el tema del taller. Esto permitió que cada integrante supiera con quien iba a trabajar (ver Anexo, imagen 28). Además, entregaron la ficha de participación que se les había enviado por correo electrónico donde consignan todos estos datos (Anexo, imagen 3).

Así, el equipo de trabajo quedó constituido por: un diseñador gráfico de la Universidad de Buenos Aires, una profesora de artes visuales de la Escuela Municipal de Bellas Artes de Quilmes y estudiante de la Especialización en lenguajes artísticos de la Universidad Nacional de La Plata, y un sociólogo de la Universidad de Buenos Aires con una maestría cursada en Mar del Plata.

4.2.2. Presentación de los materiales: El educador presentó su mochila de trabajo, mostrando todos los recursos materiales que utiliza para realizar retratos en clave tonal baja y que caben en solo una mochila pequeña⁷⁷.

Mientras los recursos se mostraron se explicó también para que se utiliza cada uno de ellos. Los recursos materiales han sido:

- a.1. Una cámara de fotos digital DSLR con lente de kit 18-55mm
- a.2. Un lente adicional normal de 50mm
- a.3. Una linterna pequeña a pilas
- a.4. Un iluminador led pequeño a batería

⁷⁷ Medidas: altura: 44 cms, anchura: 32 cms, profundidad: 16cms.

- a.5. Una tela oscura opaca no brillante de 4,50 x 1,60 mts.
- a.6. Un par de lápices de dibujo
- a.7. Algunas hojas en blanco

A continuación, cada educando/a enseñó al resto los materiales que trajo al taller.

La profesora de plástica trajo:

- a. Cámara fotográfica digital compacta
- b. Teléfono móvil con linterna incorporada
- c. Un chal de vestir oscuro de color marrón, con textura rugosa, de 1,80 x 0,70 mts.
- d. Lápiz
- e. Algunas hojas en blanco

El diseñador gráfico trajo:

- a. Teléfono móvil con función de fotografía digital y linterna
- b. Lápiz
- c. Goma de borrar
- d. Una carpeta con hojas en blanco

El sociólogo trajo:

- a. Cámara fotográfica digital compacta
- b. Teléfono móvil con linterna incorporada
- c. Dos linternas pequeñas
- d. Un trípode de mesa
- e. Lápiz
- f. Algunos lápices
- g. Goma de borrar
- h. Algunas hojas en blanco

Cada integrante comentó los motivos de la elección del dispositivo que trajo al taller para hacer las fotografías, y que estos obedecían al interés personal de adquirir mayores destrezas: en un caso fue para aprovechar una cámara que se tenía desde hace tiempo sin haber podido indagar demasiado, en otro caso fue para explorar una cámara

recientemente adquirida con una variedad de alternativas de configuración, y en el tercer caso fue para profundizar con su teléfono móvil ya que es lo que más usa de manera cotidiana.

En esta instancia surgió un debate interesante y no planificado sobre algunas problemáticas relacionadas con la tecnología y la relación sujeto-técnica, que abarcó situaciones conflictivas de color, de acromáticos, filtros de postproducción, focos y otras funciones técnicas. Esto sirvió para conocernos un poco más y para que el educador pudiera tomar nota sobre las dificultades de cada educando/a. Al respecto, un punto clave fue destinar algunos minutos sobre la exploración y configuración de los dispositivos. Esto, que tampoco estaba previsto, y como se verá más adelante, se pudo profundizar en el momento de la práctica. Para no hacer un desarrollo exhaustivo, a continuación indicaré los principales focos temáticos aportados por cada integrante:

La profesora argumentaba dificultades técnicas sobre eventuales limitaciones que encontraba en la cámara fotográfica. El diseñador por su parte, reflexionó sobre la problemática de un saber técnico, y experiencias de la cámara sobre el sujeto. Indagó sobre la importancia del punto de vista personal e hizo una crítica al modelo hegemónico y estandarizado de la autofoto (*selfie*). El sociólogo aportó un dato perceptivo sobre la escala cromática cuando se habló de las diferentes tablas convencionales, e indicó que un esquimal puede tener hasta ochenta designaciones diferentes sobre el blanco.

Los puntos 4.2.1 y 4.2.2. conllevaron un total de 55 minutos.

4.2.3. Módulo teórico: Este módulo está conformado por una introducción conceptual que aborda las referencias bibliográficas enviadas por correo electrónico, más, la presentación de referencias visuales sobre la clave baja. Los contenidos teóricos fueron presentados en dos modalidades:

- a.1. Una presentación visual mediante una serie de diapositivas digitales
- a.2. Una explicación gráfica realizada en una pizarra

El módulo inició a las 16.55hs, cuando el educador y los/a educandos/a se agruparon alrededor del escritorio de trabajo con una *notebook* para visualizar la presentación visual. La presentación estuvo conformada por quince diapositivas o placas que abordaron los contenidos teóricos señalados en el punto 3.1 de este trabajo (ver anexo

7.2.). La primer placa correspondió al título del taller, las siguientes nueve fueron las referencias teóricas con citas, luego otras dos placas que referían a los planos y ángulos de cámara, luego otra que refería a presentar las referencias visuales, y las últimas dos sobre el trabajo práctico (imágenes 4 a 18 del Anexo).

En la pizarra, según lo indicado en las placas once y doce (tamaños de planos y ángulos de cámara), se abordaron los contenidos con interacción de los/a educandos/a. En esta instancia se preguntó sobre que tamaños de planos conocían o recordaban de haber leído de la bibliografía enviada, y entre todos/as se completó un cuadro de escalas con referencia a una figura humana que el educador iba dibujando. Lo mismo se hizo con las angulaciones de cámara. Finalmente, se dibujó y se explicó una planta *modelo* de trabajo, en la cual se indicó las referencias visuales icónicas de la praxis convencional: la cámara, el foco lumínico y el sujeto a iluminar (imágenes 29-32).

b. Referencias visuales utilizadas: Tal y como se indicó en el punto 3.1.9. de este trabajo, se mostraron referencias visuales de nuestra cultura. Así, avanzada la presentación visual, según lo establecido en la placa trece, también y desde la misma *notebook* se mostraron una serie de obras producidas en su totalidad por el educador. En primer lugar fueron dos retratos acromáticos en clave tonal alta realizados únicamente con una única fuente de luz, la del sol. Estos ejemplos fueron mostrados de modo introductorio de la clave alta y para que posteriormente los/a educandos/a pudiesen apreciar la diferencia con la clave baja⁷⁸.

Inmediatamente después, se mostraron doce referencias visuales en clave tonal baja acorde al trabajo práctico a realizar: retrato fotográfico acromático con una única fuente de luz artificial. Las primeras nueve corresponden a imágenes producidas en el Palacio Gral. San Martín, sede ceremonial del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Argentina, donde se iluminó a los personajes de la escena con una luz de emergencia convencional adquirida en una tienda de electrónica o ferretería (ver Anexo 7.3., imágenes 19 y 20). Las obras incluían retratos de rostros humanos pero también retratos sin rostros, o bien cubiertos, o bien fuera de cuadro mostrando otra cualidad del personaje, por ejemplo un puño o una mano fantasmagórica acercándose a un libro antiguo.

⁷⁸ Se mostraron solo dos imágenes en clave alta como referencias de la clave opuesta y con una única fuente de luz y natural para contrastar con el trabajo a realizar (con una fuente de luz y artificial).

Así mismo, las referencias incluían diversas ubicaciones del foco lumínico: cenital, lateral, candileja, y diversas conformaciones de la escala de planos: primeros planos principalmente, pero también un plano detalle y un plano de conjunto.

Las siguientes tres imágenes correspondieron a autoretratos del educador producidos específicamente para este trabajo, con una escala de plano medio e iluminados con un iluminador led convencional. Esto es para dar cuenta que si bien los recursos materiales y los tamaños de plano escogidos son los mismos, los retratos resultantes pueden ser diferentes.

Una vez explicitado el trabajo a realizar, se visualizaron otras tres referencias visuales únicamente a modo complementario: la primera de ella, realizada también en la Cancillería Argentina, se trata de una fotografía de *detrás de escena*, donde se aprecia dentro del encuadre a una asistente de iluminación dirigir el foco lumínico hacia uno de los personajes. Las restantes dos, son pruebas de iluminación realizadas por el educador con velas: una candileja, y un plano detalle de una mano.

Finalmente, se mostraron otras veintiún imágenes en clave tonal baja de bodegón, siempre a un único foco lumínico, donde se habían variado las ubicaciones focales y utilizado diversos objetos: libros, piezas de ajedrez, un busto de yeso, una botella de vidrio texturada (imágenes 21 y 22) y una composición para futuro afiche sobre prevención de violencia de género (imágenes 24 y 25).

Con ello, se intentó habilitar la posibilidad de ampliar el concepto de retrato de rostro y que los/a educandos/a se animasen a incluir algún objeto en sus trabajos. Entre las imágenes visualizadas, se incluyeron dos que mostraban el *detrás de escena*, con el telón negro de fondo, la mesa para los objetos, y la fuente de luz (imagen 23). Esto, para que los/a educandos/a supieran también como se realizó.

Finalmente, la presentación cerró con las placas catorce y quince correspondientes a las consignas del trabajo práctico a realizar.

La duración de este módulo llevó 45 minutos.

4.2.4. Módulo práctico: A las 17.40hs se asignaron los roles del equipo. Cada uno/a eligió un rol, primero el sociólogo optó por empezar disparando la cámara, en segundo lugar el diseñador pidió ser iluminador, y la profesora quedó como sujeto a

iluminar. Posteriormente, tal y como estaba previsto, se hicieron dos rotaciones⁷⁹.

En primer lugar y antes de comenzar a dibujar las plantas de trabajo, el educador puso a disposición de los/a educandos/a recursos materiales complementarios a los que habían traído (imagen 33). Esto se hizo para que el equipo pudiese, de así quererlo, incorporarlos y experimentar con ellos. Más tarde, el educador añadió algunos objetos para que puedan ser considerados en una eventual interacción en los retratos.

La lista de recursos complementarios fue la siguiente:

- a. Una linterna pequeña a 9 leds
- b. Una luz de emergencia a 60 leds
- c. Un iluminador portátil a 168 leds con dimmer y ficha para monopie
- d. Una lamparita eléctrica de 8,5W, con agarre de pinza y alargue
- e. Una zapatilla con cuatro fichas de conexión
- f. Un trípode
- g. Un monopie
- h. Dos telas negras lisas: una de 4,50 x 1,60 mts, y otra de 4,50 x 1,40 mts.
- i. Una tela negra aterciopelada de 1,90 x 150 mts.
- j. Una capa negra de paño de 1,50 x 1,20 mts aprox.
- k. Unas hojas de periódico y cartones
- l. Un rebotador 5 en 1
- m. Una cámara fotográfica DSLR con lentes 18-55mm y 50mm
- n. Una cinta métrica
- ñ. Siete broches de madera
- o. Una cinta adhesiva de papel
- p. Veinte hojas cuadriculadas
- q. Siete lapices negros de dibujo (denominaciones: HB, B, 2B, 2B, 3B, 4B, 6B)
- r. Tres gomas blancas de borrar
- s. Tres sacapuntas
- t. Cuatro escuadras
- u. Una regla

⁷⁹ Sin embargo, en vez de que cada uno/a hiciese los tres retratos juntos y se rotara, el equipo optó en plena práctica que cada uno/a hiciera un solo retrato a la vez e inmediatamente rotar. Esta propuesta, con más rotaciones, me pareció que podría dotar de mayor dinamismo al trabajo y noté que los/a educandos/a estaban cómodos con esta modalidad, por lo tanto se siguió de esta manera.

Aquí, se hizo una descripción breve de los recursos, y de ellos, el que más llamó la atención de los/a educandos/a fue el rebotador 5 en 1, especialmente a la educanda. Por lo tanto se hizo una pequeña demostración práctica sobre su funcionamiento: un educando posó como sujeto, otro lo iluminó lateralmente, y la educanda fue quien usó el rebotador. Luego, se intercambiaron los roles para que cada uno/a viera como funcionaba.

La lista de objetos fue la siguiente:

- a. Un candelabro con cinco velas
- b. Diez velas de recambio
- c. Cinco posavelas individuales
- d. Tres velones
- e. Un encendedor
- f. Seis botellas de vidrio, con texturas lisas, entramadas y combinadas.
- g. Un sombrero con textura en trama
- h. Una bolsa con veintiún llaves de diversos tamaños
- i. Tres relojes: dos de bolsillo, uno de muñeca
- j. Dos cadenas
- k. Tres colgantes para cadenas
- l. Seis anillos
- m. Un prendedor
- n. Dos cintas de tela
- ñ. Un busto de yeso

A las 17.55hs los/a educandos/a comenzaron a dibujar las plantas de trabajo. Aquí, surgieron dudas sobre el alcance conceptual de lo que se entiende por retrato, a lo que se explicó que son fotografías sin necesidad de mostrar un rostro humano⁸⁰.

También surgió la duda sobre la necesidad de dibujar una planta con sujeto, cámara e iluminador, y se explicó la importancia de tener un proyecto previo a la producción, tanto para uso personal como también para uso colectivo, tanto inmediato como a

⁸⁰ Inmediatamente después de esto, consideré que podría haber sido más interesante, si previamente cada uno/a daba su propia definición. Evidentemente, esta consideración será incluida en el próximo taller.

futuro. Además, se aclaró que la planta funciona como guía de trabajo, que no debe ser una limitación y como tal puede ser modificada en la propia praxis. Al respecto, dos de tres educandos/a estuvieron de acuerdo, y otro/a comentó que prefiere trabajar con la improvisación. De todas formas, todos/a dibujaron sus plantas.

Mientras pensaban y dibujaban sus plantas, los/a educandos/a manifestaron algunas ideas sobre los retratos que podrían hacer. El diseñador pensó que podría ser interesante realizar algún retrato que incluyese un objeto antiguo ya que luego nos comentó que tiene un proyecto personal en desarrollo con este tipo de objetos. La profesora manifestó interés muy puntual en hacer un retrato con iluminación lateral tal y como estaba en una de las referencias visuales mostrada minutos antes. Ambos confeccionaron sus plantas muy rápidamente. El sociólogo por su parte, que en la presentación comentó que estaba trabajando en un proyecto audiovisual, se tomó un poco más de tiempo, las realizó con sumo cuidado y meditación, siendo el único que además utilizó la escuadra para realizar los perímetros de la plantas.

A las 18.05 tras dos horas seguidas de taller, y al considerar que aun faltaban otras dos horas de trabajo, se ofreció a los/a educandos/a hacer una pausa. Sin embargo, por unanimidad eligieron seguir adelante. Así, el equipo se puso a trabajar colectivamente.

El primer paso entonces fue oscurecer completamente la sala. Para ello el equipo procedió a tapar toda entrada de luz solar proveniente de los ventanales y utilizó las hojas de periódico (imágenes 38 y 39).

El segundo paso fue elegir un sector de la sala y un telón oscuro como fondo para los retratos. Educador y educandos/a se agruparon en torno a las telas y analizaron las cualidades de cada una. Finalmente, el equipo optó por emplear la tela negra aterciopelada de 1,90 x 150 mts. y la ubicaron encima de la pizarra, cubriéndola en su totalidad hasta alcanzar el suelo.

El equipo decidió además, no utilizar las sillas para situar al sujeto a retratar sino trabajar en el suelo⁸¹.

Además, se realizó una exploración previa de todos los dispositivos, en la cual se indagó sobre las configuraciones y las posibilidades que brindaba cada uno. De esta manera, los/a educandos/as descubrieron diversas funciones con las que podían trabajar, por

81 Excepto al final de la jornada, para tener una variante. Por lo demás, se trabajó en el suelo, con sujetos sentados o parados. Y una de las sillas se utilizó además, como se verá más adelante, para lograr un retrato con ángulo picado.

ejemplo: configurar su dispositivo directamente en modo acromático.

A continuación se irán comentando los trabajos producidos:

a.1. Retrato 1: La conformación inicial comenzó con un educando en la cámara, otro en el rol de iluminador con la linterna de su teléfono y la educanda como sujeto a iluminar. El educando de la cámara se posicionó con una toma baja y le indicaba a la educanda como posicionar una de sus manos mientras armaba su plano. La educanda a su vez interactuaba con él a fin de colaborar con la posición del gesto deseado. Esto se fue trabajando también con el encuadre para que no quedase un sector blanco en el fondo, ahí donde terminaba la tela negra. Una vez determinado el plano, la interacción siguió entre el educando de la cámara y el de la iluminación. La elección lumínica fue lateral a 45 grados, se probó una iluminación con la linterna de un teléfono móvil y con la luz de emergencia a 60 leds (imágenes 40 a 42).

De aquí en adelante, el educador hizo un acompañamiento personal con los/as educandos/as que disparaban sus cámaras, ya que al momento de hacer las fotografías, surgieron dudas de índole técnica como la elección de la apertura de diafragma y/o la velocidad de disparo, entre otras. Esto fue sumamente interesante por dos motivos: el primero de ellos fue que no estaba contemplado en el taller introducir conceptos de funcionamiento de cámaras, pero visto que eran necesarios se incorporaron inmediatamente; y en segundo lugar porque se pudo dar cuenta del progreso que hacían los/a educandos/a apropiándose muy rápidamente de los contenidos técnicos. Así, con el transcurrir de los retratos, el educador pasó de acompañar con indicaciones a acompañar con sugerencias, y fueron los/as propios/as educandos/as quienes motivados por la práctica experimentaron con algunas configuraciones.

a.2. Retrato 2: Al finalizar el primer retrato, se realizó la primer rotación: la educanda que había posado tomó el rol de iluminadora; el educando que había iluminado pasó a tomar la cámara; y el educando que había disparado con su cámara tomó el rol de sujeto que posa. Para este retrato, el educando de la cámara eligió introducir un objeto: un candelabro, y realizó la fotografía con su teléfono móvil mientras la educanda iluminó con la linterna de su teléfono. Lo que ocurrió aquí es que el objeto al ser de metal sorprendió a los/a educandos/a y tuvieron que precisar la iluminación muy a consciencia para lograr el clima buscado y evitar reflejos no deseados. Así, se logró un retrato realizado tecnológicamente solo con telefonía móvil

(imágenes 43 a 45).

a.3. Retrato 3: A continuación se realizó la segunda rotación: la educanda que había iluminado tomó el rol de cámara, el educando de la cámara tomó el rol de sujeto, y el educando sujeto tomó el rol de iluminador. Aquí, la educanda se propuso un retrato de primer plano donde el sujeto debía cubrirse parcialmente el rostro con una de sus manos mientras la luz debía proyectar una sombra sobre él. De esta manera, se fueron probando varios focos lumínicos y el encuadre se fue ajustando en la propia praxis.

Al finalizar la primer rotación completa con tres retratos concluidos satisfactoriamente, se sugirió la posibilidad de tomar una pequeña pausa pero el equipo por unanimidad eligió nuevamente continuar adelante.

De aquí en más, para no hacer una descripción extremadamente exhaustiva ni repetitiva, señalaré algunos puntos que considero de interés que han ocurrido durante la realización de los siguientes seis retratos, sea por la elección de recursos materiales, de objetos introducidos e inclusive por la reconfiguración espacial de la propia sala de trabajo. En el punto 5. Conclusiones veremos algunas reflexiones al respecto.

a.4. Retrato 4: El retrato número cuatro se realizó con una toma picada, utilizando ahora sí una de las sillas, no para quien posaba sino para que el educando de la cámara ganase más altura (ver anexo punto 7.4.). Al respecto, el educando al ver que la fotografía salía movida por el tiempo prolongado de exposición, decidió utilizar el trípode y subirlo al escritorio. El educador les mostró al equipo de trabajo como se despliega el trípode, los movimientos que permite y como deben ajustarse las cámaras. Luego, se movió el escritorio hasta donde se necesitó, se subió el trípode y se realizó el retrato. También interesa señalar que el retrato no fue del rostro de quien posaba, sino de sus pies.

a.5. Retrato 5: En el quinto retrato, el educando que había elegido al candelabro volvió a elegir un objeto, en este caso un sombrero de tela. Aquí nos explicó su atracción por los objetos antiguos, y que él mismo tiene algunos. Lo cual se deduce la utilidad que puede otorgarle este taller para su propias producciones. El foco lumínico elegido fue una linterna pequeña de led, lo cual permitía tener una iluminación muy puntual sobre una porción del objeto. De esta manera, tuvieron que ajustar con precisión la direccionalidad hasta que se logró el resultado buscado.

a.6. Retrato 6: En el sexto retrato, la educanda, tal y como había anticipado, quiso realizar un retrato con luz lateral fuertemente contrastada, esto es, en clave tonal mayor baja. Aquí fue necesario experimentar con diversos focos lumínicos e inclusive se introdujo el monopié con el iluminador led portátil conectado en la punta.

a.7. Retrato 7: En el séptimo retrato, el educando contempló la actual configuración espacial de la sala con el escritorio corrido y la silla detrás, y decidió cambiar su planta radicalmente. Así, montó una puesta en escena. Utilizó el escritorio para situar al sujeto a retratar ubicándolo en la silla que antes había empleado para lograr el plano picado. Luego, llenó la superficie con algunos libros que tomó de la biblioteca, además de una botella e incorporó una vela encendida en un posavelas. También intervinieron en la composición otros recursos traídos por los/a educandos/a como lapiceras y hojas de papel. Y además, el fondo negro no fue la tela colgada sino que el educando se percató del hueco que dejaba la puerta abierta de la sala adjunta, que en absoluta oscuridad ofrecía una alternativa a la tela negra. Así fue como realizó un sobreencuadre, esto es: la “(...) presencia de un marco en el marco” (Aumont, 1992:164). La iluminación en este caso fue realizada con dos focos lumínicos⁸², la vela dentro de cuadro y una linterna fuera de ella, ambos ubicados lateralmente y en línea recta del sujeto (imágenes 46 y 47).

a.8. Retrato 8: En el octavo retrato, un educando se mostró muy interesado por lo que había logrado su compañero, así, cambió su planta y decidió mantener la misma puesta en escena de su compañero. Sin embargo, optó por trabajar con un solo foco lumínico, la linterna, y dejó en la oscuridad el rostro del sujeto, para ello direccionó la luz sobre sus manos.

a.9. Retrato 9: Finalmente, el noveno retrato incluyó una serie de objetos colgantes y un par de manos sosteniéndolos. La dificultad principal consistió en que quien posaba, como así también en los objetos colgantes, debían permanecer absolutamente estáticos para no salir borrosos. Esto obedecía a la lenta velocidad de obturación que se necesitaba para lograr el retrato propuesto.

⁸² Aquí el educando probó y disparó la primer foto con iluminación de vela por pura curiosidad, mientras su compañero la acercaba y alejaba del sujeto. Luego, incorporó también la linterna. Si bien no estaba previsto trabajar con dos fuentes de iluminación, al ver el entusiasmo que tenía por lograr ese retrato, no solo él, sino el equipo entero, consideré que sería totalmente injusto privarlos de la experiencia.

A las 20.25hs terminó el módulo práctico y su duración fue de dos horas y veinte minutos. El equipo logró cumplir el objetivo propuesto de tres retratos por educando/a⁸³. Las propuestas no quedaron limitadas al retrato convencional de rostro ni a la utilización del fondo negro y se ha manifestado un predominio al corrimiento de los estereotipos, tanto de forma como de contenido. Apenas dos rostros resultaron visibles en los retratos y siete permanecieron ocultos en la penumbra o inclusive fuera del encuadre. En cuanto a la ubicación del foco lumínico, hubo un amplio favoritismo hacia la luz lateral, sin embargo, también se ha optado por una ubicación frontal, una cenital y una candileja. A continuación enumero algunos aspectos de la producción:

b.1. Ubicación del foco lumínico elegido:

Lateral: seis

Frontal: una

Cenital: una

Candileja: una

b.2. Relación retrato-rostro:

Rostro visible: dos

Rostro oculto (penumbra/fuera de cuadro): siete

b.3. Elección del fondo:

Con tela negra aterciopelada: cinco

Con piso/otro sector: cuatro

b.4. Elección del tamaño del plano:

Plano medio: 6

Primer plano: 2

Plano detalle: 1

⁸³ En total se hicieron y entregaron nueve retratos fotográficos y las cámaras fueron disparadas 65 veces. La profesora hizo los tres retratos y 22 disparos: 7,33 disparos por foto. El diseñador hizo los tres retratos y 20 disparos: 6,67 disparos por foto. El sociólogo hizo los tres retratos y 23 disparos: 7,67 disparos por foto.

b.5. Elección de las angulaciones de cámara:

Angulación normal: 5

Angulación picada: 4

b.6. Elección de recursos materiales:

El recurso lumínico más utilizado ha sido la linterna pequeña a 9 leds, y en segunda instancia la linterna del teléfono móvil. También se ha experimentado con la luz de emergencia a 60 leds, con el iluminador portátil a 168 leds, con la lamparita eléctrica de 8,5W, y con una de las dos linternas que había traído un educando. Y entre los recursos no lumínicos, se destaca la presencia del trípode, especialmente para las obturaciones lentas, y la utilización de la zapatilla con cuatro fichas de conexión donde se cargaron las baterías de los teléfonos móviles.

En el anexo, punto 7.4.1. se podrá apreciar una muestra de estos retratos (imágenes 51 a 53). Si bien se entiende que las fotografías se produjeron de manera colectiva, a fin de visibilizar los resultados logrados pero sin abusar de la inclusión de imágenes⁸⁴, he seleccionado uno de los tres retratos fotografiados realizados por cada educando/a.

4.2.5. Reflexión escrita: A las 20.50hs dio comienzo a una pequeña reflexión crítica escrita, personal y anónima sobre la experiencia educativa del taller. Cada uno/a tuvo como consigna dar con total libertad su mirada personal, teniendo como extensión del escrito una carilla⁸⁵ o media carilla. Esto es, como ya se dijo, porque tengo particular interés en conocer la mirada de todos/as mis educandos/as. Esta instancia, que estaba programada para el cierre, dada la configuración del taller y el tiempo que podría desperdiciarse durante la transferencia de los archivos fotográficos a la *notebook* para su visionado y debate colectivo, se decidió adelantarla. Así, cada uno/a escribió algunas reflexiones en un papel provisto por el educador. Entre ellas, y dados los objetivos propuestos, visibilizaré los siguientes pasajes:

84 Agradezco puntualmente a los/a integrantes del equipo por permitirme disponer de la totalidad de las imágenes realizadas en el taller.

85 Las carillas se encuentran a disposición del educador para su eventual consulta.

a. Los contenidos y la relación educador-educando/a:

“La explicación teórica fue consistente con la realización práctica”.

“(…) bien explicada las técnicas, bien explicado el taller”.

“El marco teórico colabora a que la experiencia tenga un mayor margen de libertad para desarrollar la práctica”.

“Me pareció sumamente didáctico desde el aprendizaje”.

b. El tiempo pedagógico:

“(…) el tiempo se pasó volando”.

c. La experimentación y el trabajo colectivo:

“Destaca el compromiso del grupo en la tarea y la predisposición de Ricardo para acompañar”.

“Fue una experiencia interesante para experimentar”.

“Se obtuvieron resultados increíbles y me motivan a seguir experimentando con este tipo de fotografía”.

4.2.7. Visualización y debate: A las 20.55hs, con todas las fotografías transferidas a la *notebook*, comenzó la discusión sobre las obras producidas. Aquí, los/a educandos/a se organizaron para hablar por turnos. Cada uno/a habló de sus tres retratos fotográficos, mientras que los/a demás iban aportando preguntas y comentarios (imágenes 48 a 50). Este debate se prolongó hasta las 21.30hs. A continuación y dados los objetivos propuestos, me interesa visibilizar las siguientes reflexiones⁸⁶ de los/a propios/a educandos/a:

a. El sociólogo fue quien abrió el debate con sus tres retratos:

Del primero explicitó que su interés lumínico no estaba puesto en el rostro sino en una mano que indica y no en un sentido místico, es decir, sin asignarle una función simbólica⁸⁷ o sobrenatural (Aumont, 1997:132). En la búsqueda tuvo que superar una

86 En este caso no se tratan de citas textuales, sino de los apuntes que fui recogiendo en un cuaderno al mismo tiempo que se iba desarrollando el debate y que posteriormente pasé a limpio.

87 Aumont distingue, a *grosso modo*, tres funciones o usos de la luz en la representación: la función simbólica, la dramática, y la atmosférica (1997, 132-135). Una función simbólica alude a lo sobrenatural,

serie de problemas técnicos: de exposición, de calibración, la necesidad de un trípode y que aún no tenía un dominio sobre la cámara. Del segundo retrato comentó que eligió un plano de pies para habilitar varias interpretaciones y trabajar con las líneas de la madera del suelo (ver punto 7.4.1.)⁸⁸. Y del tercero, que surgió en la propia práctica, puesto que tenía pensado otro tipo de plano. Antes y durante el proceso de tomar la fotografía, cambió de espacio, de fondo, de objetos y de contraste. Mientras tanto, el diseñador expresaba que el trabajo dio para experimentar bastante y que sorprende lo que pueda surgir. Inclusive, se mostró más proclive a la práctica en sí que detenerse a pensar demasiado. Por otra parte, señaló lo determinante que resultó ser cada parte del equipo y no una más que la otra. La profesora sin embargo atribuyó más importancia a la dirección que provenía de quienes operaban la cámara. Finalmente, el sociólogo cierra su presentación destacando que aquello que puede plantear el Otro podría mejorar la experiencia.

b. En segundo lugar, la profesora fue quien tomó la palabra para reflexionar sobre sus tres retratos:

De su primer retrato dijo que buscó un concepto cercano a la locura. Pero que su intención era solo la práctica y la experimentación y registrar una mano. En el segundo retrato comentó que se encontraba un tanto perdida, y que el educador y el perímetro espacial ayudaron a lo que quería lograr. Finalmente del tercero fue más crítica y argumentó una falta de iluminación, que en el momento no lo había notado, pero ahora al verlo más grande en la *notebook* sí. Sus compañeros, por su parte coincidieron en que el tercer retrato fue difícil de interpretar, porque no estaba del todo clara la idea tanto para iluminar como para posar.

c. En tercer y último lugar, el diseñador comentó sus tres retratos:

Del primero comentó su intención de componer una imagen con un objeto como figura y un sujeto como fondo. Sentía que con una luz frontal podía haber riesgo de quedar plana, pero lo tomó como un desafío y buscar la profundidad. A esto la profesora

por ejemplo: los rayos de luz que caen del cielo en las *Anunciaciones* del Renacimiento europeo en representación de una Gracia Divina (Aumont, 1997:132).

88 En esta obra la iluminación adquiere una función dramática, esto es, “vinculada a la organización del espacio” (Aumont, 1997:133).

interviene al indicar la buena elección de la linterna por su iluminación direccional, más puntual y que notaba los cambios en la práctica. Del segundo retrato, la propuesta consistió en abordar un personaje misterioso, sugerente. No dilucidar el personaje en cuestión y de ahí la idea de trabajar con un sombrero que le ocultase parcialmente el rostro. Lo misterioso pasaba entonces no por el clima lumínico sino por la composición del sujeto y la relación con el objeto. En este caso el educador le preguntó si lo tenía planificado y el diseñador le contestó que fue todo producto de la experimentación sobre la marcha. Y de su tercer retrato, comentó su intención de aprovechar la clave baja, la síntesis que propone el lenguaje, para obtener un mayor impacto. Intentó focalizar en el personaje y en la sombra que proyectaba. El educador le menciona que hay un determinado reflejo en la imagen y le pregunta si fue intencional, a esto el diseñador agudiza la vista frente a la *notebook* y dijo que recién ahora lo venía, que no estaba buscado. Luego, tras ver sus imágenes, indicó que en sus trabajos había cierta búsqueda de lo atemporal. Como alguna relación entre los objetos elegidos, lo antiguo y la clave baja. A esto, el sociólogo mencionó que él personalmente asocia el color a la modernidad, y el diseñador que por ahí el trabajar con color podría agregar más información que la fundamental.

Al finalizar, se hizo una breve presentación de pocos minutos sobre el *software* o aplicación gráfica GIMP, para que quien quisiera pudiera trabajar en post-producción con alguna de sus obras. Tal y como estaba previsto, se mostró el funcionamiento de dos herramientas: “*Curvas*” y “*Brillo y contraste*”, y sobre como guardar los archivos.

Finalmente, a las 21.40hs se dio por terminado el taller.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha buscado reflexionar y habilitar preguntas sobre la enseñanza de nuestra disciplina para poder pensarla críticamente. Sobre la manera de transmitir los saberes, y especialmente sobre que tipo de relación pretendemos abordar como educadores/as para que nuestros/as educandos/as disfruten del proceso de aprendizaje. Para que este vínculo no sea una relación bancaria entre un *CEO* y empleados/as autómatas, sino, una relación dialéctica, una construcción colectiva que fluya en el intercambio con el prójimo.

Se han presentado diversas problemáticas que atraviesan la asignatura *Lenguaje visual o Morfología* en el ámbito de la educación artística universitaria. Problemas de omisión de contenidos ineludibles como ser el de la iluminación y el de las referencias visuales de la propia cultura de los/as educandos/as.

Problemas derivados del espacio-tiempo pedagógico, cuestiones de un tecnicismo anacrónico que aun pervive en la enseñanza del arte y de los recursos materiales solicitados para la producción de trabajos prácticos.

Por otra parte, hemos visto una serie de estrategias pedagógicas para abordar estos problemas, desde un corpus teórico a referencias visuales, como también una propuesta de trabajo colectivo y una optimización de recursos acorde a la coyuntura. Inclusive, hemos visto una puesta en práctica desarrollada y aplicada para validar las hipótesis del trabajo y los objetivos propuestos.

En el módulo práctico se han podido concretar todos los retratos acromáticos, de manera colectiva y además se pudo comprobar satisfactoriamente las estrategias señaladas. Inclusive, han surgido situaciones no previstas pero dado el campo de acción disciplinar elegido por el educador han podido solventarse. Esto se debe además a la relación dialéctica desplegada entre educador y educandos/a, donde cada uno/a ha aprendido con el prójimo.

Los/a educandos/a aprendieron a distinguir las ubicaciones lumínicas y los tamaños de planos propuestos, no solo desde lo teórico sino también al poner en práctica sus elecciones personales. Además, se aprendió a confeccionar una planta básica de trabajo donde se indica: cámara, foco lumínico y sujeto a iluminar. En algunos retratos sirvió como guía de trabajo y en otros se optó por modificar la propuesta.

De hecho, en la mayoría de sus trabajos pensaron a conciencia la ubicación del foco lumínico y luego fueron ajustando con precisión su posición hasta lograr la intensidad buscada. Esto se evidencia en el bajo recuento de disparos realizados por fotografía, al considerar el inmenso caudal que permite el formato digital. Los/a educandos/a estaban muy conformes con lo que estaban logrando, y no dispararon más fotografías pese a contar con el tiempo suficiente.

Sobre los recursos materiales utilizados por los/a educandos/a, la linterna y el trípode fueron los más recurrentes. Si bien hubieron otras fuentes de luz a disposición para la realización de los retratos, inclusive, algunas más potentes, los/a educandos/a en la experimentación se decantaron por una pequeña linterna de mano. Esto me/nos sorprendió y a la vez, hace que la mochila de trabajo pueda hacerse aun más pequeña y liviana.

En cuanto a la escala de los planos, aquí, si bien hubieron retratos predeterminados, la tendencia fue realizar una experimentación dentro del espacio. Los/a educandos/a que asumían eventualmente el rol de cámaras, se movían acercándose y alejándose del sujeto. En ocasiones, les daban instrucciones para que éste se moviese, o directamente lo movían con sus manos, inclusive, alejándolo del fondo negro y encontrándose con nuevas perspectivas visuales. Además, el propio sujeto iluminado participaba al proponer alternativas a los/a compañeros/a.

Si bien el educador se centró específicamente en abordar referencias visuales nacionales, en el módulo práctico y entre los/a educandos/a se encontró evidencia de la pervivencia de un fuerte modelo formativo centroeuropeo al mencionarse en algunas ocasiones ciertas referencias canónicas del arte pictórico. Esto ha sido evidente para todo el equipo de trabajo. Además, las referencias visuales utilizadas fueron pertinentes ya que hubieron retratos que aludían a esas propuestas. Sin embargo, considero que las imágenes han sido sumamente abundantes, especialmente las de bodegón, por lo cual no estaría de más realizar algún ajuste.

El tiempo pedagógico resultó ser más prolongado que el previsto, y aunque los/a educandos/a tanto de manera verbal como escrita han manifestado que “se les pasó volando”, sería interesante considerar algún ajuste posterior, ya que de todas formas han sido cinco horas y media de manera consecutiva y puede ser que a otro/a educando/a o educador/a le resulte una carga horaria demasiado extensa.

El espacio pedagógico ha funcionado como tal, por la proporción en cantidad de educandos/a con respecto al espacio establecido, por los recursos edilicios propuestos y también en la reconfiguración espacial señalada que han hecho los/a educandos/a para la concreción de sus trabajos, por ejemplo: mover sillas y escritorio, subir el trípode, etc.

Los contenidos teóricos fueron comprendidos y bien asimilados por los/a educandos/a aunque al momento de mencionar las ubicaciones focales o angulaciones de cámara surgieron algunas dudas sobre el vocabulario técnico. Pienso que esto podría incorporarse más fluidamente aumentando la producción de trabajos.

Por otra parte, si bien se ha trabajado el concepto de encuadre⁸⁹, podría considerarse profundizarlo con la inclusión de otros tres textos⁹⁰, para trabajar por ejemplo, el marco, el campo y el fuera de campo (el espacio en off⁹¹). Esto surge al observar como los/a educandos/a han recurrido al fuera de campo en algunos de sus retratos y también al sobreencuadre. De manera similar ocurre con el contenido textura, dado que la luz no se comporta de igual manera ante un sombrero de tela que con un candelabro de metal. Es importante la reflexión ya que puede nutrir⁹² la propuesta⁹³.

Además, la propuesta se vio enriquecida por la mirada del Otro en el breve debate final que hemos tenido sobre las obras producidas y sobre la propia experiencia del taller.

Considero también, que el presente trabajo podrá permitir a un/a educador/a atento/a obtener más conclusiones de las aquí mencionadas, tanto sobre los aspectos teóricos como de la modalidad práctica y de las imágenes que he incluido en el anexo.

Para terminar, se puede afirmar que la educación no es una empresa, y los/as educadores/as que enseñan con un sistema bancario de depósitos, distorsionan la práctica educativa y subestiman a sus educandos/as, pues como dice Simón Rodríguez:

89 Con los tamaños de los planos (elecciones de distancia), las angulaciones de cámara, la iluminación, la composición y la actuación del personaje (o del sujeto que modela), todos aspectos constitutivos del encuadre (junto a los movimientos de cámara) mencionados por Bedoya y Frías (2003:20).

90 Ver bibliografía, punto 6.1.1: Aumont *La imagen*, páginas: 152 a 168; Bedoya y Frías “Capítulo I: El encuadre” en *Ojos bien abiertos*; y De Santo *¿Cómo se expresa lo indecible? Hacia una operatoria teórico-ensayística del arte*, páginas: 29 a 38.

91 “Que se extiende hacia los lados, hacia arriba o abajo, hacia delante o atrás, o incluso, existe un fuera de campo oculto o escondido dentro del espacio visual representado” (Bedoya y Frías, 2003:23).

92 Evidentemente al añadirse estos contenidos, ya no estamos ante un taller introductorio. Adelantándome a lo que se indicará en el punto 5.1. de este trabajo, habría que considerar una duración más extensa, no de seis horas (en una o dos clases), sino en un proyecto de mayor continuidad, sea de clases o de trabajos prácticos, para que los contenidos puedan ser asimilados y puestos en práctica de una manera amena y no compactada.

93 Considero también que podría pensarse en solicitar a cada educando/a, uno o dos objetos con determinadas características (tamaño, textura, etc) para que traigan al taller y trabajar con ellos.

“Maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender” (Wainsztok, 2013:39). Los/as educandos/as son sujetos, no objetos. Y siguiendo a Dewey: “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales” (1998:13). Analógicamente podemos afirmar: una educación es democrática cuando facilita la participación de todos/as sus educandos/as en condiciones de igualdad.

5.1. Consideraciones finales

Si bien algunas ideas surgieron mientras desarrollaba este trabajo, no fue sino hasta finalizarlo cuando consideré seriamente que podría formar parte de un proyecto más amplio de enseñanza de las claves tonales para fotografía digital acromática. Es por eso que aquí esbozo lo que considero podría constituir la base para una asignatura independiente en la que me encuentro trabajando, de carácter electiva, de modalidad cuatrimestral y de grado universitario.

Una vez desarrollado y aprobado el trabajo práctico de retrato que se propuso en el presente trabajo, es posible continuar el proyecto con un segundo trabajo que sostenga estratégicamente el armado de estos trabajos, la selección de recursos y los materiales para su efectiva realización y además, mantenga una relación directa sobre los contenidos. Es por eso que el segundo trabajo práctico debería ser de índole integral, es decir, donde los/as educandos/as tras haber aprendido y puesto en práctica los contenidos de la iluminación en clave tonal baja acromática y los tamaños de planos con el trabajo de retrato, estarán capacitados para aplicarlos a su propia disciplina con la misma propuesta estética⁹⁴. Es así, como en esta línea, cuyo destinatarios/as sean diseñadores/as gráficos/as o de comunicación visual en el marco de una formación académica en el nivel superior de enseñanza, propongo como segundo trabajo práctico la realización de una tríada de afiches⁹⁵ fotográficos, y tomo como eje organizador y motivador, el diseño de

94 El trabajo puede realizarse tanto en el interior del aula/taller, con la incorporación de fondos negros, mate (no brillantes), o inclusive en una locación, por ejemplo: una casona antigua, una bodega, un bosque, un cementerio, un monasterio, un sótano, en el subterráneo o en otra a elección según su pertinencia.

95 Al finalizar el primer trabajo práctico (el retrato), se presentará a los/as educandos/as el segundo trabajo práctico. Orientativamente, propongo aquí encarar el diseño de afiches, dado que considero, al igual que mi colega Szuster (Ver entrevista, punto 2.4.) que es una pieza/obra paradigmática para un/a diseñador/a.

una campaña gráfica-educativa⁹⁶:

A partir de una problemática social dada (problemática latinoamericana contemporánea), se solicitará a los/as educandos/as realizar una tríada de afiches que aborde, visibilice o ponga en debate esa problemática, tomando en consideración la estética de la clave tonal baja (iluminación, oscuridad, contraste, textura) y las herramientas de producción aprendidas y utilizadas en el trabajo práctico de retrato.

Este trabajo considero que tiene muchas posibilidades, en tanto aplica lo que Frascara denomina *diseño de persuasión* en “comunicaciones de interés social” (2007:130). Esto permite trabajar con problemáticas puntuales de nuestra sociedad y que nos involucra a todos/as. Permite además vincular aspectos de nuestra cultura, y los ejes temáticos pueden ser muy variados, entre ellos propongo algunos:

- a. Salud: prevención de enfermedades, tabaquismo, alcoholismo.
- b. Ambientales: campañas de prevención de incendios forestales.
- c. Seguridad vial: prevención de accidentes de tránsito.
- d. Injusticias sociales: violencia de género, trabajo infantil, maltrato de animales.

Este díptico de trabajos prácticos, que se organizan y se establecen con una continuidad pedagógica-estética y temática, a su vez, podría devenir en nuevas propuestas⁹⁷ tanto teóricas como prácticas.

Como sugerencias a otras posibilidades⁹⁸ temáticas aplicables al diseño de afiches podemos distinguir:

- a. Publicidad de productos⁹⁹: estos afiches pueden contener una figura humana y

96 Me interesa personalmente esta propuesta, ya que el diseño para la educación tiene como objetivo motivar a las personas a pensar y “(...) ayudar al desarrollo del individuo y de la sociedad a través de la reflexión individual y colectiva” (Frascara, 2007:139).

97 No debe olvidarse lo mencionado previamente sobre la interacción con otras clases y/o educadores/as sobre la posibilidad de abordar contenidos de la clave tonal alta y del color en otros trabajos prácticos.

98 También es posible abordar trabajos que no sean afiches, por ejemplo en el campo editorial: a. Producción de fotografías que ilustren la portada y el contenido de un libro de cuentos; b. Producción de fotografías y diseño de un suplemento de revista temática (por ejemplo, un *dossier* cinematográfico). Si bien estos casos son más complicados para discutir y corregir de manera digital, y costosos para hacerlos en papel, los menciono más bien para dar cuenta del universo simbólico de posibilidades que habilita aprender los contenidos de iluminación y valor. Inclusive, se puede proponer el diseño de un material educativo-aulístico, por ejemplo, el caso citado por Frascara sobre el trabajo de Ed Bedno, quien abordó la severa problemática racial de los años setenta en Estados Unidos. Este trabajo incluyó “una serie de fotografías que muestran situaciones ambiguas comunes en la escuela secundaria [y su objetivo fue] erradicar estereotipos y prejuicios, y apreciar las diferentes interpretaciones posibles” (Frascara, 2007:140).

99 “el diseñador en este campo trabaja con poco texto y con mensajes de alto impacto visual, aunque (...) varía (...) de producto a producto” (Frascara, 2007:130).

el producto: un instrumento musical, un microscopio, un reloj, etc. Una veta un tanto capitalista pero que puede derivar en una eventual salida laboral para los/as educandos/as. Este tipo de diseño también es llamado *publicidad comercial* (Frascara, 2007:130).

b. Promoción de evento cultural: presentación de libro, un congreso, un concierto, aniversario nacional. Este tipo de diseño también es llamado *publicidad no-comercial*, la cual es aquella que “comprende la promoción de actos y eventos culturales gratuitos (Frascara, 2007:135).

c. Cartel promocional de película u obra de teatro, a partir de un director dado.

En caso de ampliar la presente propuesta para estudiantes de carreras audiovisuales, también se puede proponer diseñar un spot en video o desarrollar una secuencia de trabajo¹⁰⁰.

De todas maneras, siempre se trabajará con contenidos, problemáticas, y ejemplos latinoamericanos (incluidos nacionales), sean estas personas o lugares, lo cual permitirá realizar en efecto las fotografías en nuestro propio entorno y con nuestros propios artistas.

100 Como por ejemplo la siguiente: diseñar un personaje con una biografía. Luego, hacer una historia breve con todos los personajes diseñados, y leer en clase las historias. Finalmente, pasar a su representación visual, donde se elegirán escenas, cantidad de planos, foto fija o video. Con esto, se pueden abordar los contenidos de iluminación, valor y planos. En cualquier caso, se instará a la utilización del *software* libre para la post-producción de las fotografías (o del video), y a utilizar tipografías de libre uso (y se deben brindar algunos ejemplos).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquí presento dos bibliografías: La primera de ellas está confeccionada para el/la educador/a de arte y consiste en todos los textos que he utilizado en el presente trabajo. La segunda bibliografía está confeccionada para los/as educandos/as, y a su vez, esta se divide en una obligatoria y otra optativa.

6.1. Para el/la educador/a:

6.1.1. Libros

- Aguirre Arriaga, I. (2006): *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*, Universidad Pública de Navarra: Bogotá.
- Aumont, J. (1992): "Capítulo 3 El papel del dispositivo", en *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1997): "Luz y color: lo pictórico en lo fílmico", en *El ojo interminable*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowsky, G. (2012): "El arte como experiencia" y "Conocer y crear con tecnologías", en *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Bedoya, R. y Frías, I. (2003): "Capítulo I: El encuadre" y "Capítulo II: Los planos", en *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento*, Lima: Universidad de Lima, Fondo de Desarrollo Editorial.
- Belinche, D. (2011): *Arte, poética y educación*, La Plata: el autor.
- Birnbaum, H., Butler, O., Taylor, M. (1987): "Características de la Imagen en Blanco y Negro", en *La Fotografía Avanzada en Blanco y Negro*, Barcelona: Ediciones Folio.
- Carr, W. y Kemmis, S. (S/F): "Una aproximación crítica a la teoría y la práctica", en *Teoría crítica de la enseñanza*, España, Martínez Roca.
- Dewey, J. (1998): "La concepción democrática en la educación", en *Democracia y educación*, Ediciones Morata.
- De Santo, E. (2014): "1.0. Antecedentes del concepto de Encuadre", en *¿Cómo se expresa lo indecible? Hacia una operatoria teórico-ensayística del arte*. Tesis doctoral, texto en Pdf
- Eco, U. (1992): "De la interpretación de las metáforas", en *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Editorial Lumen.
- Frascara, J. (2007): "Principios de diseño: requerimientos funcionales" y "Áreas de la práctica profesional", en *El diseño de comunicación*, Buenos Aires: Infinito.
- Freire, P. (2006): "Práctica de la pedagogía crítica", en *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014): "Capítulo 1" y "Capítulo 2", en *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freeman, M. (1998): "La luz", en *Cómo hacer y revelar fotografías en blanco y negro*: Buenos Aires, Editorial La Isla.
- Joly, M. (2003): "Signos plásticos y significación", en *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca.
- Russo, E. (1998): *Diccionario de Cine*, Buenos Aires: Paidós.
- Sirlin, E. (2005): "Herramientas de la luz", en *La luz en teatro*, manual de iluminación, Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Wainszok, C. (2013): "Simón Rodríguez y nuestras pedagogías", en *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias de Nuestra América*, Buenos Aires: Ediciones del CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Zátonyi, M. (2011a): *Arte y creación. Los caminos de la estética*, Buenos Aires: Capital Intelectual
- Zátonyi, M. (2011b): *Arquitectura y diseño. Análisis y teoría*, Buenos Aires: Nobuko.

6.1.2. Artículos

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009): *Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*, Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 13, N1. ISSN 1138-414x.
- Belinche, D. y Ciafardo, M. (S/F): *El arte y la educación en el mundo contemporáneo*.
- Belinche, D. y Ciafardo, M. (2008): *Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis*, La Puerta. Publicación de arte & diseño, año 3, número 3, revista de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Ciafardo, M. (2010): *¿Cuáles son nuestras sirenas?. Aportes para enseñanza del lenguaje visual*, Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), N52/2, ISSN: 1681-5653.

6.1.3. Textos de cátedra

- Ciafardo, M. (S/F): *La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual*. Apunte de cátedra.
- Ciafardo, M., y Cuomo, C. (S/F): *El valor en las artes visuales*. Lenguaje Visual 1B, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Apunte de cátedra.
- De Santo, E. (S/F): *Conceptos de luz e iluminación*. Lenguaje Visual 1B, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Apunte de cátedra.
- López Cruz, C. (S/F): *Claves altas y bajas en fotografía*. Departamento de Comunicación y Arte Digital. Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Tecnológico de Monterrey. Apunte en pdf.

6.1.4. Película

- Non è mai troppo tardi* [Telefilm]. Director: Giacomo Campiotti. Productora: BiBi Film / Rai Fiction, Italia, 2014 (200 min), son., col.

6.2. Para los/as educandos/as: lectura obligatoria

- Ciafardo, M., y Cuomo, C. (S/F): *El valor en las artes visuales*. Lenguaje Visual 1B, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Apunte de cátedra. Texto completo.
- De Santo, E. (S/F): *Conceptos de luz e iluminación*. Lenguaje Visual 1B, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Apunte de cátedra. Texto completo.
- Russo, E. (1998): *Diccionario de Cine*, Buenos Aires: Paidós. Páginas: 197-201; 260.

6.3. Para los/as educandos/as: lectura opcional

Funciones de la luz.

- Aumont, J. (1997): "Luz y color: lo pictórico en lo fílmico", en *El ojo interminable*. Buenos Aires: Paidós.
- López Cruz, C. (S/F): *Claves altas y bajas en fotografía*. Departamento de Comunicación y Arte Digital. Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Tecnológico de Monterrey. Apunte en pdf.

Luz direccional y difusa.

- Joly, M. (2003): "Signos plásticos y significación", en *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca. Páginas: 122 a 124.

Ubicación de la fuente de luz.

- Sirlin, E. (2005): "Herramientas de la luz", en *La luz en teatro*, manual de iluminación, Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro. Páginas: 84 a 88.

Tamaños de planos.

- Bedoya, R. y Frías, I. (2003): "Capítulo II: Los planos", en *Ojos bien abiertos. El lenguaje de las imágenes en movimiento*, Lima: Universidad de Lima, Fondo de Desarrollo Editorial. Páginas: 33 a 44, y 53 a 62.

7. ANEXO

En este apartado he reunido todas las imágenes pertinentes al presente trabajo: los afiches realizados para promocionar el taller, la presentación visual utilizada durante la jornada, las referencias visuales que acompañaron al desarrollo teórico y una serie de fotografías como registro visual de la experiencia, la que incluye además algunos de los trabajos realizados por los/a educandos/a.

7.1. Afiches promocionales



IMAGEN 1



IMAGEN 2

Ambos afiches fueron realizados y optimizados de manera digital para su promoción por internet, las que incluyeron diversas miniaturizaciones para los dispositivos móviles. El primer afiche (agosto, 2018) anunciaba de manera general la existencia de la presente propuesta. En cambio, el segundo (septiembre, 2018), fue más específico en cuanto al contenido, la fecha y la modalidad de participación.

Los afiches y las fotografías fueron realizados por el educador Ricardo J. A. Ercolalo (junio, 2018), quien además posó en ellas.

7.1.1. Ficha de participación

FICHA DE PARTICIPACIÓN	
Taller de iluminación y valor para fotografía acromática Educador a cargo: DG. Ricardo J. A. Ercolalo	
Resumen: El presente taller abordará contenidos teóricos y prácticos con el fin de que usted pueda aprender a discernir las principales ubicaciones focales, los distintos tamaños de planos, y a confeccionar una planta básica con un sujeto, un foco lumínico y una cámara. Para tal fin, se realizarán retratos fotográficos acromáticos con recursos de índole cotidiana y donde se trabajará específicamente de manera colectiva, compartiendo y aprendiendo con el prójimo. Los ejemplos visuales que se abordarán para el análisis pertenecen exclusivamente a obras nacionales y/o latinoamericanas. Al cierre de la jornada, se esperan ver los trabajos realizados por los participantes y tener un breve debate reflexivo sobre la experiencia del taller. Este taller forma parte de un proceso de investigación en torno a la educación artística y es realizado por el educador en el marco de su tesis de posgrado en la Universidad Nacional de La Plata. Por tal motivo, la experiencia se registrará en foto y/o vídeo y los datos recolectados podrían ser publicados. Finalmente, el presente taller será brindado de manera gratuita.	
En caso de querer participar, usted debe confirmar su participación por correo electrónico a [redacted]@[redacted].mail.com antes del día 18/09/2018 (para que pueda serle enviada la bibliografía), y completar la presente plantilla.	
1. Datos del participante:	
1.1. Nombre y apellido:	
1.2. Teléfono o correo electrónico de contacto:	
1.3. Título obtenido:	
1.4. Facultad donde cursó sus estudios:	
1.5. Motivaciones sobre el tema:	
1.6. Aspiraciones sobre el taller:	
2. Datos del taller:	
2.1. Fecha: 23/09/2018 (se confirma por correo electrónico)	
2.2. Horario: de 16.00 a 20.00hs	
2.3. Ubicación: [redacted], CABA (zona Chacarita)	
3. El día del taller usted deberá venir con:	
3.1. La presente plantilla completada	
3.2. La bibliografía leída (enviada por WeTransfer a su correo electrónico)	
3.3. Materiales para trabajar en clase:	
a. Una cámara de fotos digital, o una filmadora que tome fotos, o un teléfono móvil con la función de cámara.	
b. Una lámpara, o una linterna, o una luz led de emergencia, o que su teléfono móvil tenga la función de linterna.	
c. Un trípode para la cámara o para el teléfono, o un monopie, o un bastón para autofotos <i>selfie</i> (opcional).	
d. Una tela negra u oscura de 1,50x1,50mts aprox., opaca, no brillante (opcional).	
e. Un lápiz, o una lapicera, o un rotring.	
f. Un cuaderno, o algunas hojas en blanco.	
Firma y aclaración	

IMAGEN 3

7.2. Placas de la presentación visual



IMAGEN 4



IMAGEN 5



IMAGEN 6

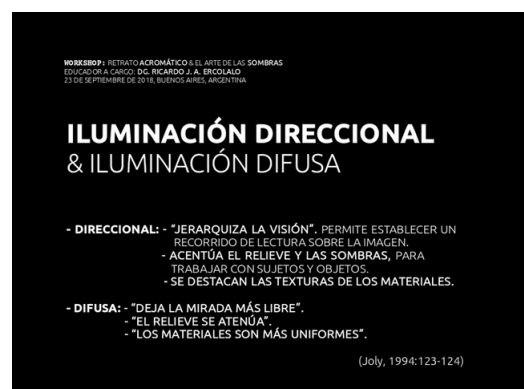


IMAGEN 7

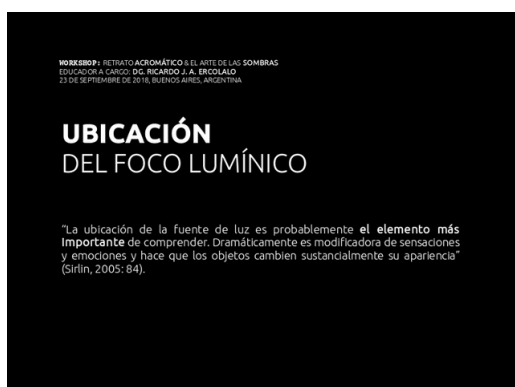


IMAGEN 8



IMAGEN 9

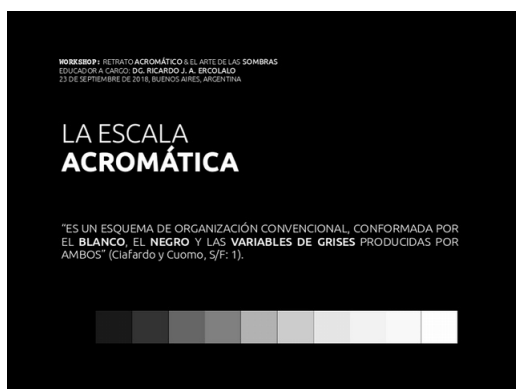


IMAGEN 10



IMAGEN 11

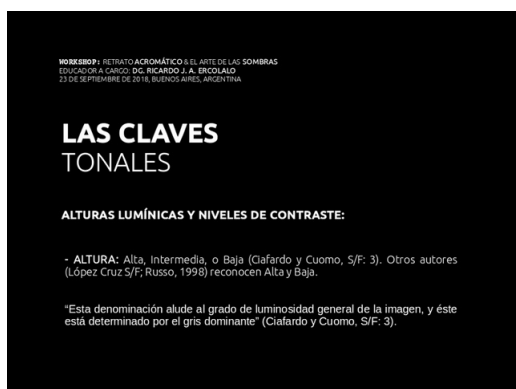


IMAGEN 12



IMAGEN 13



IMAGEN 14



IMAGEN 15



IMAGEN 16



IMAGEN 17



IMAGEN 18

7.3. Referencias visuales para la enseñanza

Selección de obras utilizadas como referencias visuales sobre la estética de la clave tonal baja acromática a un foco lumínico. Realizados por el educador.



IMAGEN 19

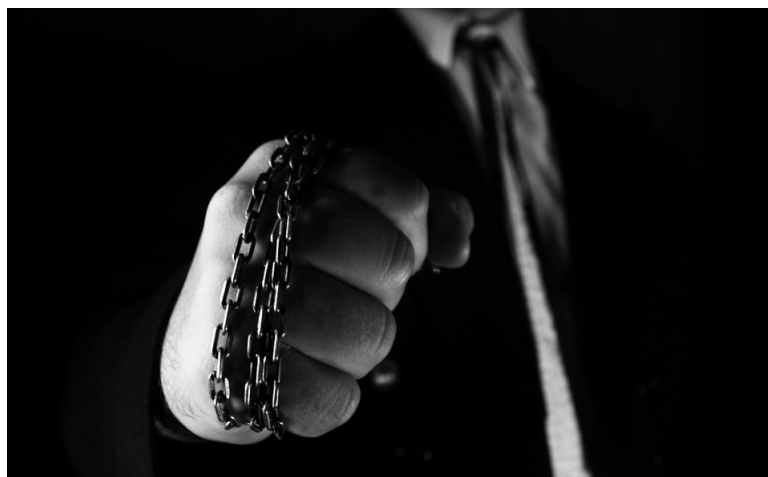


IMAGEN 20

Las imágenes 19 y 20 corresponden a fotogramas de film cortometraje realizado por el educador en el Palacio Gral. San Martín, sede ceremonial de la Cancillería Argentina.



IMAGEN 21



IMAGEN 22

Las imágenes 21 y 22 son fotografías de bodegón realizadas por el educador. Aquí mantiene la composición y varía la ubicación del foco lumínico. La imagen 23 muestra el *detrás de escena* de la imagen 22 con el foco lumínico en cuadro.



IMAGEN 23



IMAGEN 24



IMAGEN 25

Las imágenes 24 y 25 corresponden a una secuencia de producción de posible afiche sobre una problemática social. La primera es la toma fotográfica, y la segunda es la maquetación que indica la ubicación de los textos. Ambas realizadas por el educador.

7.4. Registro visual de la experiencia

En primer lugar, y antes de pasar a visualizar imágenes de la experiencia, agrego aquí dos fotografías que he realizado del espacio pedagógico (imágenes 26 y 27):

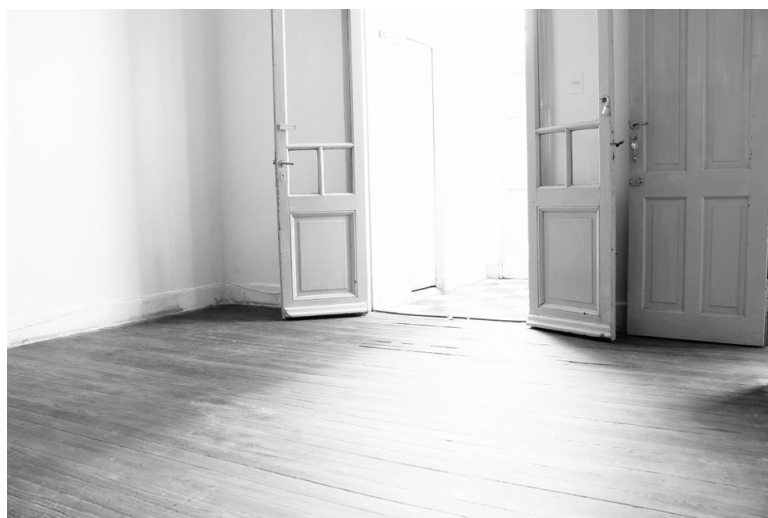


IMAGEN 26

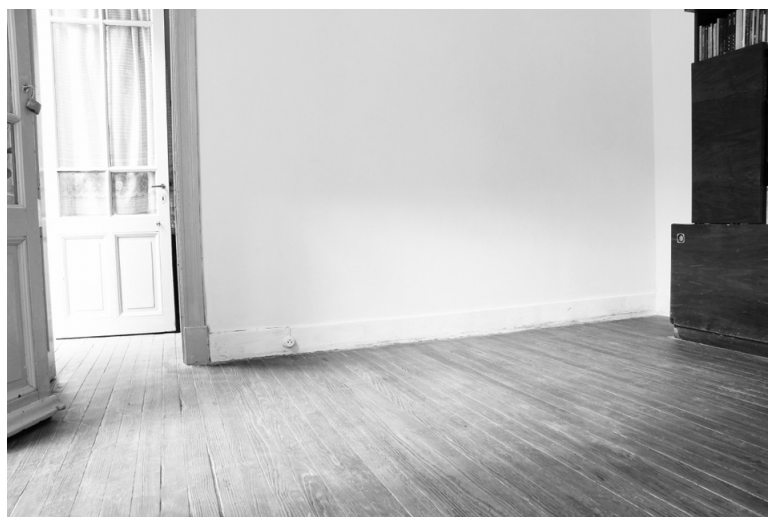


IMAGEN 27

Comienzo del taller. Se presentan los/a educandos/a del equipo, muestran los recursos materiales que trajeron e intercambian opiniones (imagen 28). Inicia el módulo teórico. Imágenes 28 y 32 realizadas por el educador. Imágenes 29, 30 y 31 realizadas por Álex Szuster.



IMAGEN 28



IMAGEN 29

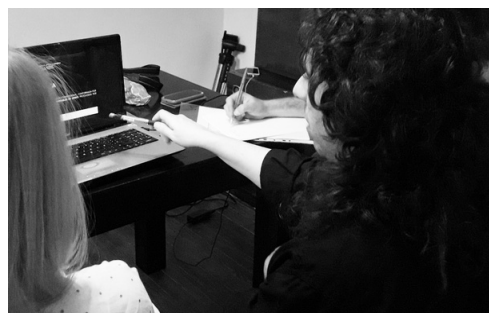


IMAGEN 30

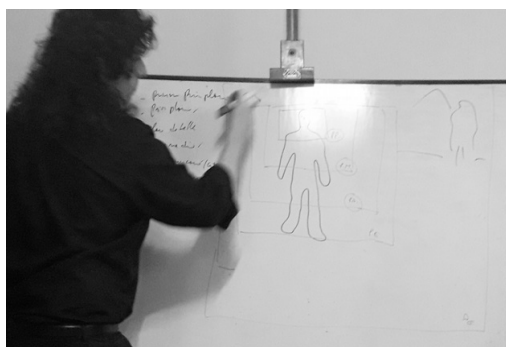


IMAGEN 31

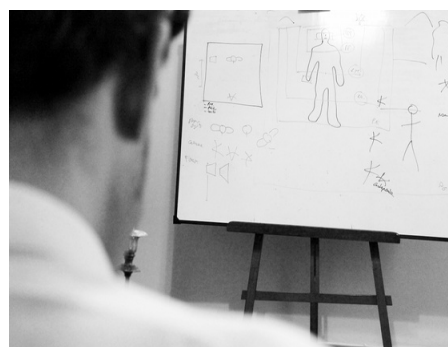


IMAGEN 32

Inicio del módulo práctico. Imágenes 33 a 50 realizadas por el educador.
Recursos materiales complementarios introducidos por el educador (imagen 33). Los/a educandos/a dibujando sus plantas de trabajo (imágenes 34 a 37).



IMAGEN 33



IMAGEN 34

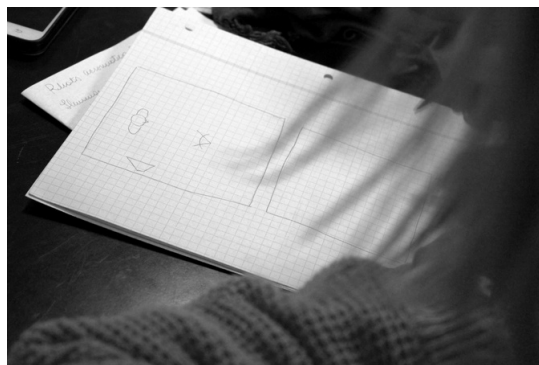


IMAGEN 35

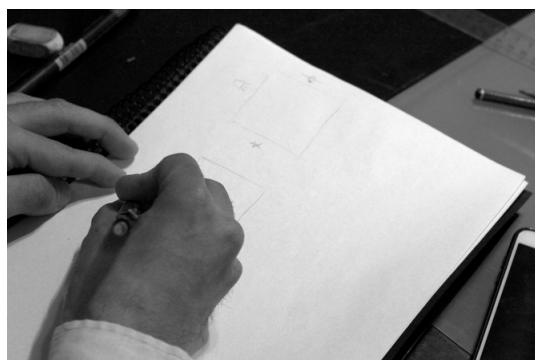


IMAGEN 36

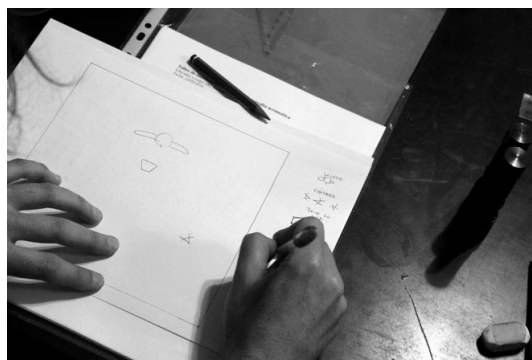


IMAGEN 37



IMAGEN 38



IMAGEN 39

Imágenes 38 y 39 los/a educandos/a tapan toda entrada de luz solar al espacio pedagógico. La luz de estas dos imágenes corresponden a la iluminación interior.

El la siguiente imagen (40), con el espacio en completa oscuridad, los/a educandos/a inician el primero de los retratos. Uno de los educandos prepara su toma con la educanda, posiciona la cámara y ajusta el *zoom* de la cámara, mientras que el otro educando (fuera de cuadro) prepara dos focos lumínicos para experimentar: la linterna de su teléfono móvil (imagen 41) y una luz de emergencia (imagen 42).



IMAGEN 40



IMAGEN 41



IMAGEN 42

Mediante la elección del foco lumínico, se puede dar cuenta de las posibilidades que presenta. El educando de la cámara, en la imagen 42 le da indicaciones a la educanda sobre como posar su mano y ella va ensayando algunas posturas.

Tras el primer retrato logrado, se realiza la rotación dentro del equipo. Aquí podemos

ver una secuencia del segundo retrato, imágenes 43 a 45. Dado el grado de oscuridad logrado y a fin de visibilizar la ubicación de los/a educandos/a y los roles que realizan, estas tres imágenes que hice fueron con la luz interior encendida. Para el retrato obviamente se volvió a apagar.

Las imágenes 46 y 47 corresponden al retrato número siete, con el nuevo posicionamiento espacial elegido por los/a educandos/a. Las imágenes 48 a 50 corresponden al debate final del taller donde cada uno/a pudo hacer sus intervenciones.

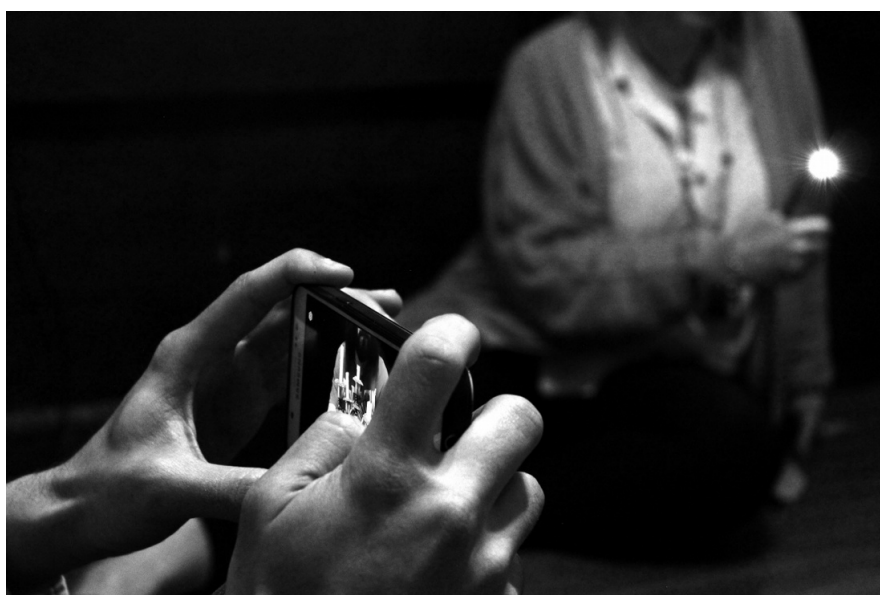


IMAGEN 43



IMAGEN 44

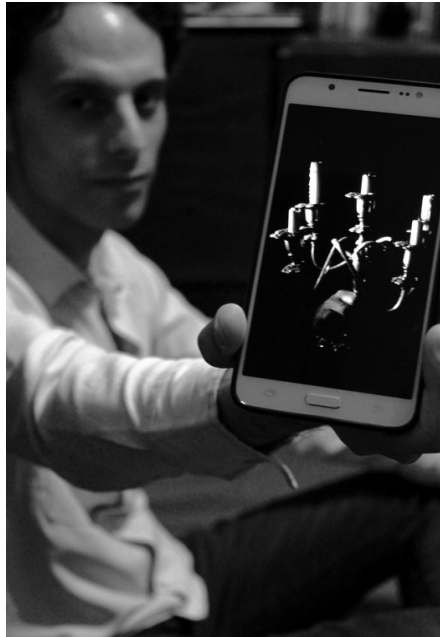


IMAGEN 45



IMAGEN 46

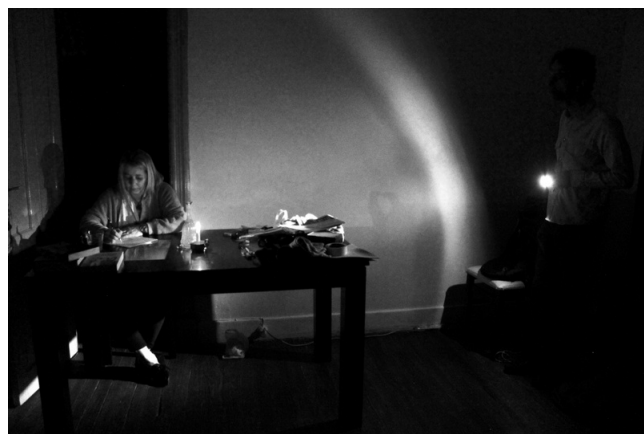


IMAGEN 47

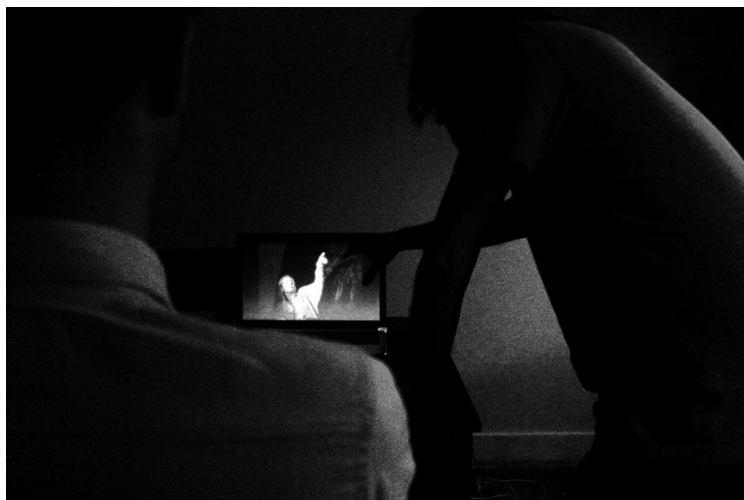


IMAGEN 48

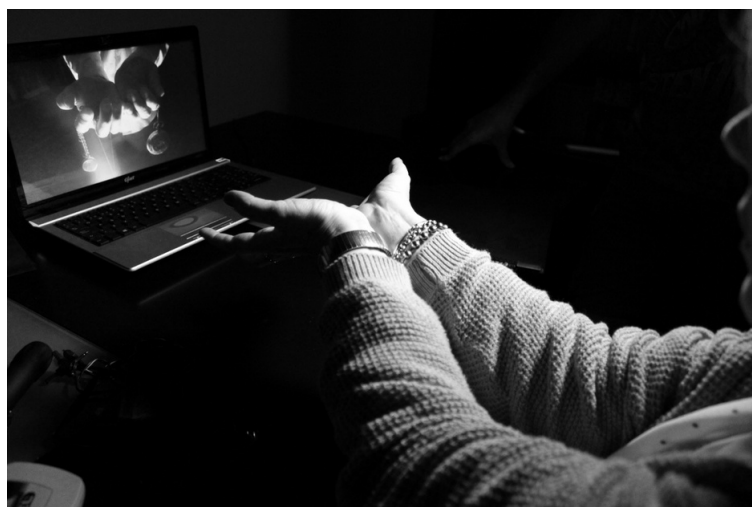


IMAGEN 49

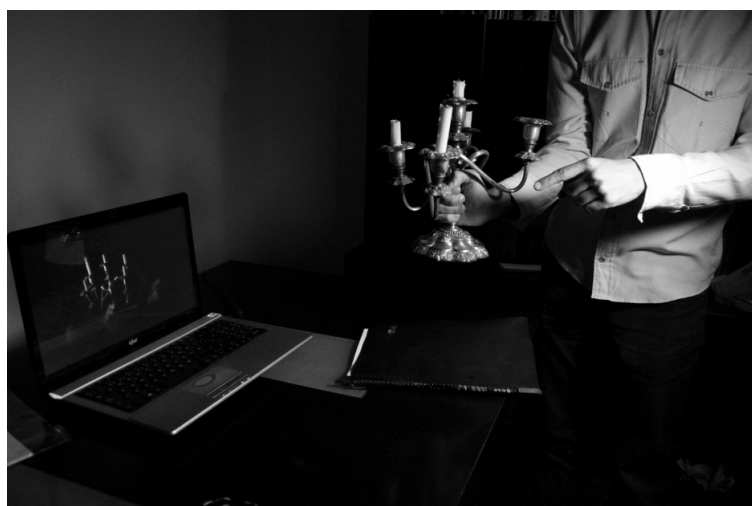


IMAGEN 50

7.4.1. Trabajos realizados en el taller: Aquí puede observarse una selección de tres de los nueve retratos realizados. Las diferencias de formato de las imágenes se debe a la utilización de los diferentes recursos que utilizaron los/a educandos/a.



IMAGEN 51

Cámara: Alex Szuster

Iluminación: Sandra Wyskiel

Sujeto: Fabio Sztienhendler



IMAGEN 52

Cámara: Fabio Szteinhendler

Iluminación: Alex Szuster

Sujeto: Sandra Wyskiel

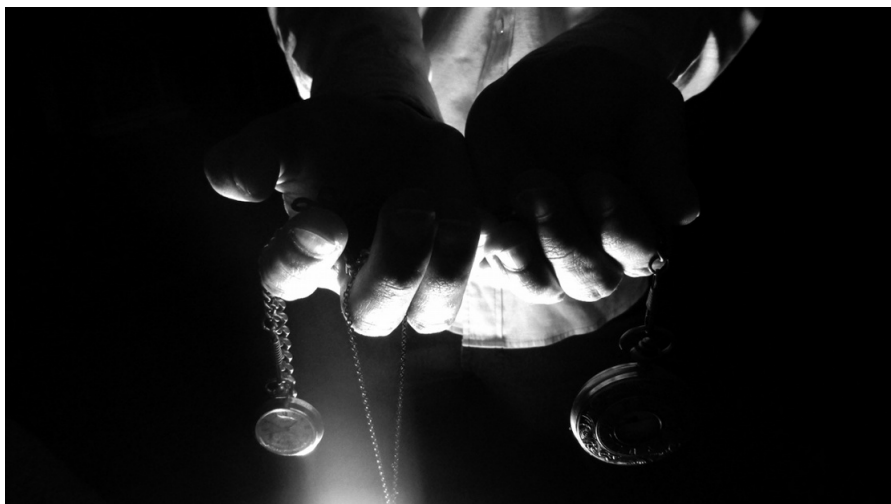


IMAGEN 53

Cámara: Sandra Wyskiel

Iluminación: Fabio Szteinhendler

Sujeto: Alex Szuster

7.5. Enseñanza para otros niveles educativos

Como se indicó en el presente trabajo, el nivel elegido para dar la clase es el superior. Sin embargo, en caso de darse el curso en niveles iniciales o medios, pienso que deberían considerarse cuanto menos las siguientes modificaciones:

7.5.1. Nivel inicial: El/la educador/a deberá estar acompañado por una o dos personas idóneas y con experiencia en la enseñanza de este nivel, por una cuestión pedagógica y metodológica, ya que deberá considerarse la cantidad de educandos/as que suelen haber en estas instancias y la edad de los mismos, y es justo que cada uno/a reciba la misma atención de sus educadores/as. Un/a niño/a pequeño/a puede solicitar más acompañamiento/atención que un adulto. El bloque temático presentará una menor carga teórica expositiva. Los objetivos no incluirán que los/as educandos/as confeccionen una planta de luces ni que deban discernir entre los tamaños de planos. Se realizarán únicamente retratos en primer plano. El espacio-tiempo pedagógicos deberá ajustarse a dos horas cátedras (o según la modalidad vigente). Entiendo que es escasa la posibilidad de un horario nocturno, así que aquí será ineludible un aula que pueda oscurecerse al máximo, o bien, realizar la práctica en el teatro/auditorio que disponga la institución educativa. En cuanto a los recursos necesarios queda suprimido todo material eléctrico (lámparas, alargues), y se trabajará solo con linternas convencionales, linternas de teléfonos móviles y luces led o luces de emergencia que funcionen a pila o batería. Finalmente, las referencias bibliográficas serán: De Santo (completo) y Ciafardo/Cuomo (una parte).

7.5.2. Nivel medio: En caso de ser un grupo numeroso, el/la educador/a deberá contemplar la posibilidad de incorporar a una persona idónea y con experiencia en este nivel para trabajar en colaboración en dos comisiones (cada educador/a tendrá un grupo de varios/as educandos/as a cargo). Esta segunda persona, además y desde su experiencia y pedagogía puede aportar una mirada valiosa al trabajo con adolescentes. Sobre el bloque temático, la carga teórica expositiva será intermedia (ni compleja como en el nivel superior, ni elemental como en el nivel inicial). Los objetivos, a fin de agilizar, y contemplando que un aula de nivel medio suele ser menor a un aula de facultad, se realizarán únicamente retratos en primer plano o plano medio. El tiempo y el espacio

pedagógicos se ajustará a dos horas cátedras (o según la modalidad vigente). Entiendo que puede darse un horario que no sea nocturno, así que aquí será ineludible un aula que pueda oscurecerse al máximo, o bien, realizar la práctica en el teatro/auditorio que disponga la institución educativa. En cuanto a los recursos necesarios se deberá consultar previamente a la institución educativa, sobre la familiaridad y el uso que tienen sus educandos/as con material eléctrico (lámparas, alargues). En caso de dudas, se trabajará solo con linternas convencionales, linternas de teléfonos móviles y luces led o luces de emergencia que funcionen a pila o batería. Y las referencias bibliográficas serán las del punto 6.2.